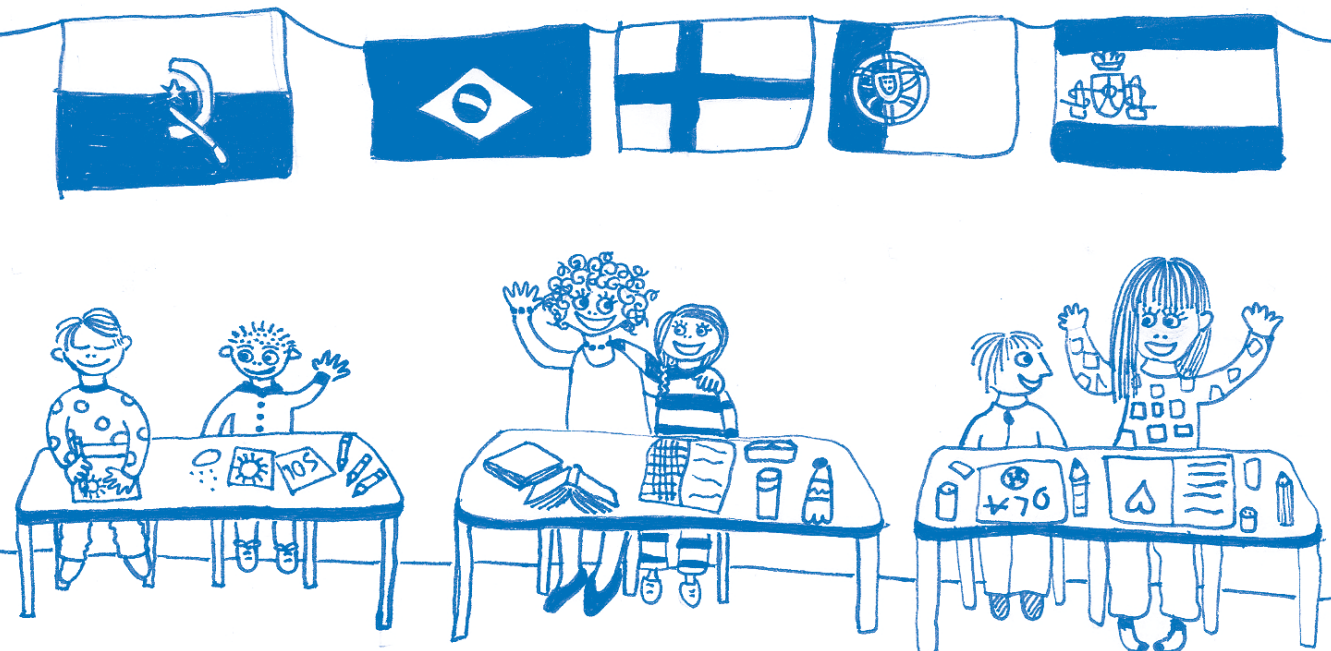


LÍNGUAS MATERNAS NO ENSINO BÁSICO: ESPAÑHOL E PORTUGUÊS NA ÁREA METROPOLITANA DE HELSÍNQUIA

JARNA PIIPPO



**Línguas maternas no ensino básico:
espanhol e português
na área metropolitana de Helsínquia**

Jarna Piippo

Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Letras
na área de Línguas Ibero-Românicas,
defendida publicamente no auditório XIII, no dia 25 de novembro de 2016, às 12 horas,
na Faculdade de Letras da Universidade de Helsínquia.

© Jarna Piippo

ISBN 978-951-51-2673-3 (Encadernado)

ISBN 978-951-51-2674-0 (PDF)

Unigrafia Oy
Helsinki 2016

À memória das minhas avós Greta e Vieno

Resumo

Neste trabalho analisamos o estado atual do ensino de espanhol e de português como línguas maternas (línguas de herança) no ensino básico da área metropolitana de Helsínquia, onde o número de alunos plurilingues está a aumentar rapidamente. Os municípios não são obrigados a organizar este ensino mas, se assim desejarem, podem solicitar um subsídio estatal, através do qual se ensinam cerca de 50 línguas maternas diferentes. Atualmente, apenas uma quinta parte dos alunos que têm direito ao ensino de espanhol e de português podem ou querem participar nele. O nosso objetivo é descobrir porquê.

O enquadramento teórico do trabalho é um modelo de desenvolvimento linguístico baseado na teoria bioecológica e sistémica de Urie Bronfenbrenner, tendo como cerne o ensino formal da língua. O objeto da pesquisa é abordado das perspetivas micro e macro. O modelo regista a própria agência ativa dos alunos, pais, professores e autoridades. Por outro lado, demonstra como a política e a planificação linguística, a nível do Estado e do município, afetam as condições desta agência de base. As práticas pedagógicas dos professores são analisadas à luz de teorias holísticas e plurais sobre a educação linguística. A abordagem é orientada para soluções.

Os dados foram recolhidos através de inquéritos às Divisões de Educação municipais ($n = 3$), aos professores ($n = 7$) e aos encarregados de educação dos alunos ($n = 41$). As perguntas abertas foram estudadas através duma análise de conteúdo qualitativa e as questões de escolha múltipla, através de métodos quantitativos. As respetivas comunidades linguísticas foram também analisadas à luz de dados estatísticos demográficos, e a regulamentação e recomendações que norteiam este ensino, através de documentos oficiais.

Segundo a atual interpretação do Artigo 12 da Lei sobre o Ensino Básico, o ensino das línguas maternas é apenas complementar, sendo regulada por uma Recomendação anexa ao Currículo Nacional. Nem sempre existem planos específicos para as diferentes línguas. Entre os municípios estudados, verificou-se que Espoo criou as melhores condições para este ensino, dado que as práticas centralizadas na Divisão de Educação funcionam bem para as informações, inscrições, horários e formação de grupos, assim como para o recrutamento, orientação e formação contínua dos professores.

Os pais apoiam o desenvolvimento linguístico dos filhos de diferentes maneiras, segundo os nossos resultados, tendo conseguido manter particularmente as competências orais e atitudes linguísticas positivas. As experiências e opiniões das famílias sobre o ensino variam. Em geral, a leitura, a escrita e as competências orais são consideradas como áreas mais importantes do que a identidade linguística, a literatura, a história e a cultura. Os alunos gostam de jogos e de brincadeiras, mas muitos não querem ir às aulas por sentirem que não aprendem, nem estão interessados nos conteúdos ou nos materiais utilizados.

Para os professores, os maiores desafios são a heterogeneidade dos grupos, em relação à idade e ao nível de proficiência, a incerteza do seu próprio posto e o facto de não pertencerem ao resto da comunidade escolar. Desejariam que os pais tivessem uma atitude mais séria perante o ensino e o seu próprio papel na manutenção da língua

materna. O ensino não é sistematicamente planeado. A falta de materiais poderia ser compensada por recursos digitais, que também permitiriam a diferenciação do ensino e o contacto com todo o mundo hispânico e lusófono, mas nas salas de aulas, muitas vezes o equipamento é incompleto, ou os professores não têm suficientes habilidades para explorá-lo. Alguns professores proíbem o uso de finlandês, embora as estratégias plurilíngues fossem especialmente frutíferas para estes grupos de níveis heterogéneos.

A investigação sobre o ensino de línguas maternas é praticamente inexistente na Finlândia. Os resultados deste estudo contribuem para o ensino não só de espanhol e de português, mas também das outras línguas. Como aspetos mais importantes para serem desenvolvidos, destacamos a racionalização das práticas relativas ao ensino, a nível municipal, a elaboração de currículos concretos para as diferentes línguas, a formação dos professores e o compromisso das famílias. Estas metas tornar-se-iam mais fáceis de alcançar se a língua materna fosse elevada ao lado das outras disciplinas.

Palavras-chave: espanhol, português, ensino de língua de herança, educação para a diversidade

Abstract

This dissertation examines the current state of tuition of Spanish and Portuguese as mother tongues (heritage languages) in the basic education of the metropolitan area of Helsinki, where the number of multilingual pupils is rapidly increasing. The local authorities are not obligated to provide this tuition, but can choose to apply for a State subsidy, which covers the tuition in more than 50 different mother tongues. Currently, only a fifth of those entitled to tuition in Portuguese and Spanish can or want to take part in it. Our aim is to find out why.

The theoretical framework is based on Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory, on which we have built a language development model focused on formal tuition. The research object is approached from both micro and macro perspectives. The model registers pupils', parents', teachers' and authorities' own, active agency. On the other hand, it shows how language policy and language planning at the State and municipal level affect the grass roots conditions of this agency. Teachers' pedagogical practices are studied in the light of holistic and pluralistic theories of language education. The approach is solution-oriented.

The data were collected by questionnaires to educational agencies ($n = 3$), teachers ($n = 7$) and guardians whose children attended the classes ($n = 41$). Open questions were analysed by qualitative content analysis and multiple choice questions by quantitative methods. The respective language communities were also examined in the light of demographic statistics data, and the tuition through documents concerning its regulations and recommendations.

According to the actual interpretation of the Education Act § 12, mother tongue tuition is only complementary education, regulated by a recommendation annexed to the National Core Curriculum for Basic Education. Language-specific plans are not always in use. Among the municipalities, Espoo has created the best framework for the tuition. The Education Department's centralized practices are the most efficient for information, enrolments, timetables and formation of groups, as well as for teacher recruitment, orientating and training.

Parents support their children's language development in different ways, according to our results, having succeeded in maintaining particularly their oral language skills and positive linguistic attitudes. Families' perceptions and experiences of the tuition vary. In general, reading, writing and oral language skills are considered to be more important areas than linguistic identity, history, literature and culture. Pupils have a predilection for games and play, but many do not want to attend the classes because they do not feel that they learn; nor are they very interested in the contents or materials.

The biggest challenges for the teachers are the heterogeneity of the groups, regarding the age and skill level, the uncertainty of their own post and not belonging to the rest of the school community. They wish the parents had a more responsible attitude towards the tuition and their own role in sustaining the mother tongue. The teaching is not systematically planned. The lack of materials could be compensated by digital materials and environments, which would connect the pupils to the whole Spanish and Portuguese speaking world, but the equipment is often incomplete or the teachers don't have enough know-how to exploit it. Even though plurilingual teaching

practices would be particularly fruitful for these multileveled groups, some teachers prohibit the use of Finnish.

Investigation on mother tongue tuition is almost non-existent in Finland, and the results of this study will help to improve the tuition of Spanish and Portuguese, and also other languages. The most important areas to be developed are shown to be the rationalization of the municipal-level practices, the elaboration of concrete language-specific curricula, teacher training and the commitment of the families. All this would be achieved best if the mother tongue tuition were given the same status as other school subjects.

Keywords: Spanish, Portuguese, heritage language tuition, education for diversity

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitetään espanjan ja portugalin oman äidinkielen (kotikielen, ylläpitokielen) opetuksen nykytilaa Helsingin seudun perusopetuksessa, missä monikielisten oppilaiden osuus kasvaa nopeasti. Kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään opetusta, mutta voivat halutessaan anoa siihen valtionavustusta, jonka turvin opetusta annetaan yli 50 eri äidinkielessä. Tällä hetkellä vain viidennes espanjan ja portugalin opetukseen oikeutetuista koululaisista voi tai haluaa osallistua siihen. Halusimme selvittää, miksi.

Työn teoreettinen viitekehys on Urie Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian pohjalta rakennettu kielenkehityksen malli, jonka keskiössä on kielen muodollinen opetus. Tutkimuskohdetta lähestytään sekä mikro- että makrotason näkökulmista. Malli rekisteröi oppilaiden ja vanhempien sekä opettajien ja viranomaisten oman, aktiivisen toimijuuden. Toisaalta se osoittaa, miten valtion ja kuntatason kielipolitiikka ja kielisuunnittelu vaikuttavat ruohonjuuritasolla tämän toimijuuden edellytyksiin. Opettajien pedagogista toimintaa tarkastellaan holistisen sekä monikielisen ja -kulttuurisen kielikasvatuksen teorioiden valossa. Tutkimusote on ratkaisukeskeinen.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselyjen avulla opetusvirastoilta (n = 3), opettajilta (n = 7) sekä huoltajilta, joiden lapset osallistuivat opetukseen (n = 41). Avoimia kysymyksiä analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin ja monivalintakysymyksiä määrällisellä menetelmällä. Kieliyhteisöjä tutkittiin myös demografisten tilastoaineistojen valossa ja opetuksesta annettuja määräyksiä ja suosituksia virallisten asiakirjojen kautta.

Perusopetuslain 12 §:n nykyisen tulkinnan mukaan oman äidinkielen opetus on vain täydentävää opetusta, josta annetaan suositus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteessä. Kielikohtaisia suunnitelmia ei aina ole käytössä. Tarkastelluista kunnista Espoo on luonut opetukselle parhaimmat puitteet. Opetusviraston keskitetyn työnjaon ansiosta tiedotukseen, ilmoittautumisiin, lukujärjestysten laadintaan ja opetusryhmien muodostamiseen liittyvät käytänteet toimivat tehokkaimmin, samoin kuin opettajien rekrytointi, perehdytys ja täydennyskoulutus.

Vanhemmat tukevat lastensa kielenkehitystä eri tavoin, minkä ansiosta etenkin suullista kielitaitoa ja positiivisia kieliasenteita on kyetty ylläpitämään. Perheiden käsitykset ja kokemukset opetuksesta vaihtelevat. Yleensä sen osa-alueista lukemista, kirjoittamista ja suullista kielitaitoa pidetään tärkeämpinä kuin kieli-identiteettiä, kirjallisuuteen, historiaan ja kulttuuriin liittyviä alueita. Oppilaat ovat mieltyneitä peleihin ja leikkeihin, mutta monet eivät haluaisi käydä tunneilla, sillä eivät koe oppivansa niillä eivätkä myöskään ole kovin kiinnostuneita käsiteltävistä sisällöistä tai oppimateriaaleista.

Opettajat kokevat haasteeksi ikärakenteeltaan ja taitotasoltaan heterogeeniset opetusryhmät, oman työsuhteensa epävarmuuden sekä ulkopuolisuutensa muusta kouluyhteisöstä. He toivovat vanhempien suhtautuvan vakavammin sekä opetukseen että omaan rooliinsa äidinkielen pääasiallisina ylläpitäjinä. Opetus ei ole suunnitelmallista. Materiaalipulaa helpottaisivat sähköiset materiaalit ja ympäristöt,

joiden avulla voitaisiin luoda yhteydet koko espanjan- ja portugalinkieliseen maailmaan, mutta luokissa laitteisto on usein puutteellista tai opettajien tietotaito riittämätöntä sen hyödyntämiseen. Monikieliset opetusmenetelmät olisivat erityisen hedelmällisiä taitotasoltaan kirjavissa ryhmissä, mutta osa opettajista kieltää suomen puhumisen tunneilla.

Oman äidinkielen opetusta ei ole aiemmin tutkittu Suomessa juuri lainkaan. Tutkimustulokset hyödyttävät espanjan ja portugalin lisäksi myös muiden kielten opetusta. Tärkeimmiksi kehityskohteiksi nousivat kuntatason käytänteiden järjeistäminen, konkreettisten kielikohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen, opettajien täydennyskoulutus sekä perheiden sitouttaminen. Tämä kaikki onnistuisi parhaiten, jos oma äidinkieli nostettaisiin muiden oppiaineiden rinnalle.

Hakusanat: espanja, portugali, oman äidinkielen opetus, perintökieli, monikulttuurisuuskasvatus

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero exprimir a minha enorme gratidão à orientadora da tese, Madalena Teixeira, que, apesar das suas obrigações profissionais, incansavelmente me encorajou e foi lendo e comentando cada um dos textos que lhe enviava a Portugal. Sílvia Melo-Pfeifer e Leonor Santos deram uma contribuição de valor inestimável como revisoras do manuscrito – obrigadíssima!

Agradecimentos são devidos também a Timo Riiho, professor catedrático de Línguas Ibero-Românicas, meu professor e chefe durante mais de trinta anos. Timo escreveu inúmeras cartas de recomendação para bolsas de estudo, através das quais pude estudar nas Universidades de Coimbra, Lisboa, Barcelona (Vic) e Santiago de Compostela, além de completar as cadeiras de doutoramento na Complutense de Madrid (1991/1993). Também me confiou desde muito cedo a docência das disciplinas da nossa área, como substituta e como assistente de Línguas Ibero-Românicas, daí que nunca tivesse medo de enfrentar novos desafios como professora – depois das aulas de língua materna no ensino básico, qualquer outro curso parecerá muito simples!

Agradeço a Sirkku Latomaa que me animou a converter a minha experiência subjetiva como “agente e testemunha” do ensino da língua materna em um plano de estudo académico. Manifesto a minha gratidão também às outras pessoas que comentaram as minhas ideias e textos: Eeva Sippola, Mia Halonen, Jarmo Lainio, Xosé Rubal Rodríguez, John Millar, Sebastiana Fadda, Dayra Islas, Teresa Ferreira, Sandra Ferreira e, muito em especial, Maria Ahlholm (ex-Kela), pelas suas valiosas sugestões de carácter teórico e metodológico.

Com as bolsas do chanceler da Universidade de Helsínquia, pude participar no III Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa (2013), em Santarém, e no V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (2015), em Lecce. Nestes simpósios conheci Sílvia Melo-Pfeifer e Kátia de Abreu Chulata, que tiveram a generosidade de publicar textos meus em livros destinados ao público lusófono. Graças ao apoio dos organizadores da oficina “Heritage Language Speakers in Society and Education” (2014), conheci grandes especialistas desta área, em Estocolmo. Queria, ainda, agradecer a bolsa da Escola de Pós-Graduação em Línguas, concedida para finalizar a tese, que me obrigou a levá-la a cabo – apesar dos compromissos laborais e familiares –, sob o lema “uma tese boa é uma tese pronta”.

Na fase final do trabalho, fui contactada pelo Instituto Cervantes e a Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Berlim, para coordenar um grupo de trabalho de professores de espanhol, língua materna. Agradeço a Miguel García Caraballo esta nova forma de colaboração, esperando que seja muito frutífera, e aos professores que participaram no primeiro encontro, confirmando que a 500 km da capital, os desafios deste ensino são os mesmos que apresento neste trabalho.

Agradeço de coração a todos os meus alunos, pelos momentos inesquecíveis de partilha e de descoberta nas aulas, e aos seus pais, como também a aqueles que participaram no estudo preenchendo o inquérito e partilhando as suas valiosas

opiniões e sugestões. Espero que os meninos um dia reconheçam o valor de terem sido educados em duas línguas.

Os professores de espanhol e de português mereceriam um prêmio especial pelo empenho e paciência que demonstraram ao responder às minhas perguntas – e um ordenado digno pelo seu difícil trabalho.

Também agradeço aos funcionários das Divisões de Educação, principalmente a Tiiu Kotka, pelas prontas e esclarecedoras respostas e pelo envio de materiais relativos ao ensino. Varpu Sivonen, a diretora da escola de Kaisaniemi onde decorriam as aulas de português, deu-me todo o apoio moral possível.

Por fim, vai um grande abraço a todos os pais e mães – hispânicos, lusófonos e finlandeses – que se esforçam para promover o plurilinguismo na Finlândia. À Laura Gazzotti e aos demais ativistas que trazem tanta alegria, cor e luz a este país. Os documentos oficiais finlandeses protegem e incentivam o cultivo das línguas maternas próprias, mas depende de todos nós se o espanhol e o português também se fazem visíveis e audíveis na realidade.

Aos fiéis amigos e colegas Begoña Sanromán e Francisco Mira Espada, obrigada pelo incondicional apoio e colaboração ao longo dos anos. Continuaremos a *translinguajar* em galego, espanhol, português e finlandês. Às professoras e amigas Päivi Sihvonen e Taina Hämäläinen, estou agradecida por terem sido mentoras e modelos imprescindíveis. E aos outros amigos, na Finlândia e espalhados pelos quatro cantos do mundo, por o serem para toda a vida.

A nossa grande família – sempre a aumentar – é um manancial de força: os meus pais Jorma e Sini Piippo, os meus irmãos, cunhados, sobrinhos, sobrinhos-netos e padrinhos.

Paulo, meu amor, soube logo na primeira dança de kizomba que eras o homem da minha vida e, passados vinte e tantos anos, posso confirmar que tinha razão. Os pequenos Piippo-Pinhos atrasaram os projetos de tese, um após o outro ☺, mas encheram a nossa casa de vida e de música. Pauli, Siri, Sandra e Sofi, continuem a cultivar o português, a vossa língua de herança, e transmitam-no também aos nossos netos!

Dedico este trabalho à memória das minhas avós Greta e Vieno, nascidas antes da independência da Finlândia, e que sempre encararam as diferentes línguas e culturas como uma riqueza. Geeta-mamma era suecofalante, não tendo aprendido a falar o finlandês “corretamente”, o que nunca foi um problema para ela. Vienis-mummu comunicava fluentemente com falantes de quaisquer línguas, através de gestos, e dizia que o Paulo era uma prenda de Angola para a Finlândia.

Índice

Resumo	I
Abstract.....	III
Tiivistelmä	V
Agradecimentos	VII
Índice de quadros e gráficos	XI
Abreviaturas.....	XIII
Prefácio	XIV
1 Introdução	1
1.1 Contexto e justificação do estudo	1
1.2 Objetivos do estudo e questões de investigação	4
1.3 Organização do estudo	6
2 Enquadramento teórico	8
2.1 Modelo bioecológico e sistémico do desenvolvimento de línguas	8
2.2 Língua materna, língua estrangeira, língua de herança	12
2.3 Ensino monolíngue vs. ensino plurilíngue	17
2.4 Ensino das línguas maternas no contexto finlandês	24
3 Metodologia	30
3.1 Estudo de caso	30
3.2 Seleção, constituição e procedimentos de recolha dos <i>corpora</i>	32
3.2.1 Observação de campo, conversações e mensagens informais	33
3.2.2 Documentos	34
3.2.3 Inquérito dirigido às Divisões de Educação	35
3.2.4 Inquérito dirigido aos pais dos alunos.....	35
3.2.5 Inquérito dirigido aos professores.....	37
3.3 Tratamento dos dados e a sua fiabilidade, questões éticas.....	38
4 Descrição, análise e discussão dos dados	41
4.1 Documentos curriculares para o ensino das línguas maternas	41
4.1.1 Currículo Nacional do Ensino Básico 2004	42
4.1.2 Currículo Nacional do Ensino Básico 2016	44
4.1.3 Considerações parciais	48
4.2 Divisões de Educação municipais.....	49
4.2.1 Dados básicos sobre as línguas maternas ensinadas	53

4.2.2	Organigrama dos funcionários envolvidos no ensino	54
4.2.3	Organização das inscrições, grupos e horários	56
4.2.4	Organização dos materiais e dos meios	58
4.2.5	Recrutamento, orientação e formação dos professores	59
4.2.6	Planos Municipais de Espanhol e de Português, Língua Materna ...	61
4.2.7	Desafios e planos de desenvolvimento para o ensino	64
4.2.8	Considerações parciais	65
4.3	Caraterísticas sociolinguísticas dos alunos de espanhol e de português .	67
4.3.1	Informações básicas dos alunos	71
4.3.2	Uso das línguas maternas.....	86
4.3.3	Proficiência linguística e sucesso escolar	95
4.3.4	Atitudes linguísticas e identidade bicultural	101
4.3.5	Considerações parciais	109
4.4	Experiências e atitudes dos alunos/pais perante o ensino.....	113
4.4.1	Gosto e motivação pelo estudo e fatores envolvidos	114
4.4.2	Organização das aulas na perspetiva das famílias.....	123
4.4.3	Importância dada às diferentes competências e conteúdos.....	128
4.4.4	Opiniões sobre participação parental e propostas para o ensino....	134
4.4.5	Considerações parciais	143
4.5	Professores de espanhol e de português.....	147
4.5.1	Informações básicas do professor	147
4.5.2	Perfil e papel do professor	149
4.5.3	Planificação, implementação e avaliação do ensino	157
4.5.4	Fatores que influenciam o ensino	180
4.5.5	Considerações parciais	186
5	Conclusão	190
	Bibliografia	200
	Anexo 1: Inquérito às Divisões de Educação.....	215
	Anexo 2: Inquérito aos pais dos alunos	217
	Anexo 3: Inquérito aos professores	225

Índice de quadros e gráficos

Quadro 4.1 – Número de LM ensinadas, professores, grupos, alunos, grupos e alunos de E/P	54
Quadro 4.2 – Cargos relativos ao ensino de LM.....	55
Quadro 4.3 – Número de alunos inscritos (entre parênteses a frequência real) no ensino de E/P	68
Quadro 4.4 – Sexo e origem dos progenitores e participantes (Part.) no inquérito...	69
Quadro 4.5 – Estatuto ocupacional por LM e estrutura familiar.....	76
Quadro 4.6 – Estatuto ocupacional por LM e sexo	77
Quadro 4.7 – Número de indivíduos de 6–16 anos por LM e por LM dos progenitores	80
Quadro 4.8 – População por LM (E/P) e país de origem (em 2012 e 2014).....	82
Quadro 4.9 – Importância dada aos diferentes conhecimentos e habilidades.....	131
 Gráfico 1.1 – O objeto do estudo (Ensino) e os três enfoques escolhidos (Divisão de Educação–Professor–Aluno), dentro do processo didático (Ensino–Estudo–Aprendizagem).....	6
Gráfico 2.1 – Modelo sistémico linguístico-ecológico do desenvolvimento da LM	11
Gráfico 2.2 – Os maiores grupos por L1 em 2005 e 2015	26
Gráfico 4.1 – Componentes do saber-fazer abrangente (Oph, 2014).	46
Gráfico 4.2 – Distribuição dos alunos por idade	73
Gráfico 4.3 – Distribuição dos alunos por sexo	74
Gráfico 4.4 – Distribuição dos alunos por L1	81
Gráfico 4.5 – País de origem do aluno.....	83
Gráfico 4.6 – País de origem da mãe (esq.) e do pai (dir.)	83
Gráfico 4.7 – LM registada do aluno.....	85
Gráfico 4.8 – Frequência com que mãe finlandesa (esq.) e o pai finlandês (dir.) fala E/P com o filho	87
Gráfico 4.9 – Frequência com que o aluno fala E/P com os irmãos.....	88
Gráfico 4.10 – Língua falada entre os pais	88
Gráfico 4.11 – Frequência de leituras em voz alta na primeira infância	91
Gráfico 4.12 – Nível de proficiência na expressão oral (esq.) e na compreensão oral (dir.).....	100
Gráfico 4.13 – Nível de proficiência na escrita (esq.) e na leitura (dir.)	100
Gráfico 4.14 – Percepção da facilidade de E (esq.) e de P (dir.).....	104
Gráfico 4.15 – Gosto pelas aulas.....	114
Gráfico 4.16 – Motivação para aprender E/P.....	115
Gráfico 4.17 – Percepção da aprendizagem nas aulas	115
Gráfico 4.18 – Percepção da aprendizagem no município A.....	116
Gráfico 4.19 – Percepção da aprendizagem no município B (esq.) e C (dir.)	116
Gráfico 4.20 – Interesse pelos temas e conteúdos das aulas	117
Gráfico 4.21 – Gosto pelos materiais usados nas aulas	117
Gráfico 4.22 – Gosto pelas atividades realizadas nas aulas	118
Gráfico 4.23 – Popularidade do professor	119

Gráfico 4.24 – Compreensão da linguagem oral do professor	120
Gráfico 4.25 – Aceitação de uma variedade diferente no ensino	120
Gráfico 4.26 – Relação com os outros alunos	121
Gráfico 4.27 – Modo de informação acerca do ensino	124
Gráfico 4.28 – Modo de inscrição.....	124
Gráfico 4.29 – Modo de contactar com o professor.....	125
Gráfico 4.30 – Informação sobre os objetivos.....	126
Gráfico 4.31 – Importância dada à escrita.....	129
Gráfico 4.32 – Importância dada à relação entre E/P e as línguas românicas	130
Gráfico 4.33 – Correspondência do ensino com as expectativas.....	132
Gráfico 4.34 – Disposição para participar no ensino como pai (esq.) e como professor auxiliar (dir.)	134
Gráfico 4.35 – Opinião sobre o direito ao ensino	135
Gráfico 4.36 – Opinião sobre a integração das aulas no horário escolar (esq.) e sobre as atividades livres (dir.).....	136
Gráfico 4.37 – Opinião sobre escolas bilingues	137
Gráfico 4.38 – Opinião sobre organizadores privados.....	137
Gráfico 4.39 – Exercício escrito dum aluno de P	161

Abreviaturas

LM língua materna

LH língua de herança

LE língua estrangeira

L1 primeira língua

L2 segunda língua

E espanhol

P português

Oph Opetushallitus (*Finnish National Board of Education*)

Prefácio

O meu primeiro dia como professora de português, língua materna, em agosto de 2011, não começou da melhor maneira: não apareceu nem um aluno na aula porque os pais não tinham sido informados sobre as inscrições e os horários. Fui preparada com uma lista de alunos, divididos num grupo de “pequenos” e outro de “grandes” mas, nas semanas seguintes, verifiquei que apareciam sempre novas caras que acabaram por formar dois grupos completamente heterogéneos em relação à faixa etária – de seis a dezasseis anos – e ao nível de proficiência. A maior parte vinha de famílias bilingues de duas culturas, com mais ou menos domínio do português, mas também havia crianças e jovens recentemente imigrados na Finlândia e alunos finlandeses que tinham vivido em países lusófonos por causa do trabalho dos pais, para quem o português era uma língua estrangeira. As atitudes relativas ao estudo também variavam, havendo crianças que vinham às aulas com entusiasmo e orgulho, e outros que vinham arrastados pelos pais, a contragosto.

Fui contratada pela diretora da escola onde tinham lugar as aulas, situada no centro de Helsínquia para facilitar o acesso, e ela deu-me algumas instruções práticas e as chaves-mestra do edifício. (À tarde, depois das aulas em horário regular, as portas da escola encontravam-se fechadas, de modo que tinha que sair da sala para abri-las a quem viesse atrasado.) De resto, a única orientação oferecida a uma professora nova foi um breve encontro com os outros professores de LM, organizado pela Divisão de Educação, em que quase não foram tratadas questões relacionadas com este ensino, curiosamente. Assim, tive que começar a procurar soluções sobre a marcha para os problemas que foram aparecendo.

Não existiam, por exemplo, planos curriculares de português, tendo eu própria que os elaborar, estabelecendo os objetivos e conteúdos que considerasse apropriados para os grupos e alunos individuais. Sobre a avaliação também não havia instruções, mesmo que devesse confeccionar diplomas no fim do ano letivo. A preparação das aulas, para além das condicionantes indicadas, também era demorada porque não havia quaisquer manuais de português nem outros materiais didáticos que pudessem ser utilizados. Aliás, era preciso diferenciar o ensino, programar para cada aula diferentes tipos de exercícios e de atividades que fossem adequados aos diferentes níveis de conhecimento e faixas etárias.

Trazia de casa livros e jogos dos meus filhos e guardava-os numas caixas, porque não havia estantes ou armários. A professora que ocupava a sala durante o horário “normal” vigiava-a ciosamente, entrando a meio das aulas e queixando-se de nunca a deixarmos como estava. Na mesa do professor havia um velho computador que não permitia o aproveitamento dos recursos disponíveis na Internet, uma vez que era demasiado antigo e lento. Soube que tinha um orçamento de 4 euros por aluno por ano, o qual resolvi usar para comprar pastas para os materiais fotocopiados, lápis de cores e alguns materiais escolares. Os alunos deveriam pedir os cadernos, lápis e borrachas aos professores de turma, mas muitas vezes não o faziam, ou esqueciam-nos em casa.

Era frequente os meninos entrarem nas aulas cansados e com fome – uma vez, à hora do conto, uma menina pequena acabou por adormecer na sua mesa. Além disso,

os alunos tinham diferentes tipos de problemas familiares e de aprendizagem, de concentração e de comportamento, para os quais teria sido indispensável a intervenção dum professor de educação especial, um psicólogo, um assistente social ou um auxiliar. Porém, os professores de línguas maternas não têm este tipo de apoio porque não formam parte da comunidade escolar, por causa do estatuto complementar deste ensino. Em Helsínquia, os docentes também não dispõem dos contactos dos pais dos alunos, nem acesso à intranet escolar, para poderem comunicar com eles. Houve vezes em que os pais se esqueceram de ir buscar as crianças e eu tive de ficar a fazer-lhes companhia numa escola vazia. A maior parte dos pais esforça-se muito para que os filhos aprendam a língua materna, mas também houve um pai que apareceu à porta, a meio de uma aula, e no meio do ano letivo, com dois filhos que não percebiam o português, e disse-me, em inglês: “*You are the teacher, it’s your job to teach them.*” Ou seja, também existem pais que parecem querer delegar toda a responsabilidade no professor, em vez de se assumirem como transmissores principais destas línguas.

Os municípios não são obrigados a organizar ensino de línguas maternas, e para os alunos a frequência às aulas é optativa. Isto reflete-se nas respetivas atitudes: as aulas de língua materna carecem por completo da importância e seriedade que se dá ao resto das disciplinas. Um exemplo extremo disto aconteceu na primavera quando a neve começou a derreter e ameaçava cair do telhado em cima dos alunos de português. Foi-lhes vedado o acesso à porta lateral pela qual entravam – assim não seria da responsabilidade da escola se um aluno fosse atingido por alguma derrocada –, mas não foi limpa a neve, como teria sido o caso se ameaçasse a vida e dificultasse o acesso dos alunos às aulas “normais”.

Quase todos os professores de línguas maternas são imigrantes, não lhes sendo fácil começar a defender (em finlandês) os seus direitos e os dos alunos. São obrigados a solicitar o seu posto de trabalho todos os anos porque a continuação das aulas depende da quantidade de inscrições. Não existindo requisitos oficiais para os postos, estes variam; além disso, a maior parte dos títulos obtidos nos países de origem não são reconhecidos na Finlândia, por não serem equivalentes aos graus das universidades finlandesas. (Por não existir um mestrado em Filologia Portuguesa na altura, eu também fui contratada como professora não qualificada, apesar dos títulos académicos em filologia e em pedagogia e dos vinte e três anos de experiência de trabalho docente.) Os professores são mal pagos e trabalham completamente sós, sendo tratados por vezes como intrusos nas escolas. Da parte da Divisão de Educação, também não recebem o apoio e a formação de que precisariam.

O que é que os faz continuar neste trabalho então, apesar de todos estes desafios? Citando um dos professores informantes:

En la escuela siempre soy un profesor visitante y, a pesar de los años, en la mayoría de las escuelas donde se encuentran ubicados los grupos de estudio, sigo experimentando esa condición. En el aula, como profesor de español, encuentro mi papel en la sociedad en la que vivo: contribuir a la supervivencia del español como lengua de una comunidad minoritaria.

Isto é, sentem que o próprio objetivo do ensino e o respetivo trabalho docente são tão importantes que estão dispostos a continuar, apesar das difícilimas condições.

Desta contradição surgiu a ideia para a minha tese. O direito ao cultivo da língua e cultura próprias é um direito fundamental garantido no Artigo 17 da Constituição Finlandesa. Se a única maneira concreta em que o Estado promove este cultivo são as aulas de língua materna, como é possível que estas estejam organizadas de forma aparentemente sinuosa? Será que há diferenças entre o funcionamento dos diferentes municípios? E será que os outros professores encontraram soluções para os problemas com os quais eu me deparava? Como planificam, implementam e avaliam o seu ensino? E os alunos que frequentam as aulas, como são, relativamente ao nível de proficiência, o uso e as atitudes linguísticas? Que pensam eles e as suas famílias sobre este ensino? O sistema educativo finlandês goza da fama de ser um dos mais bem sucedidos no mundo inteiro. Porque é que o ensino das línguas maternas não parece ser da mesma qualidade?

Tenciono responder a estas e outras perguntas que forem surgindo, ao longo deste estudo sobre o ensino do espanhol e do português como línguas maternas, em Helsínquia, Espoo e Vantaa, para poder contribuir para melhorar as respetivas práticas e condições de todas as partes envolvidas neste ensino – as autoridades municipais, os professores, os alunos e os seus pais – e assim, também contribuir para a sobrevivência destas línguas na Finlândia. Os documentos oficiais finlandeses, começando pelo novo Currículo Nacional do Ensino Básico de 2016, encaram as línguas maternas como uma grande riqueza e um recurso crucial para toda a aprendizagem, favorecendo o seu uso em todas as disciplinas da nova escola “linguisticamente consciente”. Depende do empenho e da colaboração eficiente dos agentes implicados se as escolas se tornam plurilingues também na realidade e se se tomam medidas concretas para desenvolver este ensino.

1 Introdução

1.1 Contexto e justificação do estudo

Na Finlândia, o ensino das línguas maternas (LM) de alunos de origem estrangeira começou nos anos 1970, sendo os filhos dos refugiados políticos chilenos os seus primeiros alunos. Hoje, a maior parte dos alunos de espanhol e de português nasceu na Finlândia, em famílias bilingues, e já não tem o mesmo domínio da língua minoritária. Ao longo dos anos, o estatuto do ensino também foi mudando, tendo havido uma época áurea entre 1994 e 2004, durante a qual a LM dos imigrantes era uma disciplina em pé de igualdade entre as outras. Neste momento, o ensino é organizado como ensino complementar, ao qual os municípios, se assim desejarem, podem solicitar um financiamento estatal. No futuro, segundo o novo Currículo Nacional do Ensino Básico, que entra em vigor no ano letivo de 2016/2017, “procurar-se-á” oferecer ensino nestas línguas (Oph, 2014: 87), através dum financiamento específico.

Partindo de um conjunto de três inquéritos, verificámos como as Divisões de Educação e os professores de espanhol e de português, da área metropolitana, operam como organizadores e implementadores do ensino, e como este responde às necessidades dos alunos de origem estrangeira, cujo perfil de aprendente será identificado após o estudo das características sociolinguísticas destes, indicando a proficiência, uso e atitudes perante estas línguas e ao seu ensino. O nosso estudo surge num momento de especial interesse, no enquadramento da reestruturação curricular do ensino básico na Finlândia. Assim, analisaremos, ainda, com um olhar reflexivo, como se adequam a este ensino os dois Currículos Nacionais (Oph, 2004 e 2014) e os Planos de Espanhol e de Português¹ em vigor.

A escola finlandesa está a tornar-se plurilingue a uma velocidade vertiginosa, por causa da situação dos refugiados que têm vindo a entrar no país (Maahanmuttovirasto, 2015). Os resultados desta pesquisa poderão ser aproveitados também no ensino das outras LM, solicitado por um número cada vez maior de alunos. Hoje, é preciso lembrar aos decisores políticos e aos educadores que a LM é um elemento crucial na construção da identidade de uma criança. É a língua dos pensamentos e dos sentimentos, cuja importância se acentua quando a família vai viver num novo país. A LM “ata” a criança às suas raízes e à sua cultura. A relação entre pais e filhos

¹ Usamos aqui o termo *Curriculo Nacional (National Core Curriculum)* ao referirmo-nos ao plano elaborado pela Opetushallitus (Oph; *Finnish National Board of Education*) a nível nacional. Cada organizador de ensino (município e/ou escola individual) elabora um plano curricular específico a nível local. A tradução do nome completo dos planos específicos de espanhol e de português de Espoo e Vantaa seria *Língua materna dos alunos de origem estrangeira. Plano para o ensino de língua espanhola/portuguesa*. Aqui empregamos o termo *Plano Municipal*, ou *Plano de E/P*, por não haver planos de LM nas escolas particulares, exceto para a chamada Língua A (espanhol) das turmas finoespanholas. Informação disponível na página “Espanjan A-kielen opetussuunnitelma vieraskielisillä suomi-espanja luokilla”, da Escola de Käpylä, consultada a 19.4.2016 (<https://espanjanluokka.net>).

fortalece-se através duma língua partilhada e a união familiar, por sua vez, apoia o processo de adaptação num país novo. Frequentemente, considera-se que a aprendizagem do finlandês é o fator mais importante no processo de aculturação logrado dos imigrantes, sendo apoiada de várias maneiras. No entanto, desde os anos 1970 têm-se publicado estudos que provam que um bom domínio da LM facilita também a aprendizagem de outras línguas, desenvolve as capacidades intelectuais e de aprendizagem e promove o sucesso escolar (Toukomaa & Skutnabb-Kankaanpää, 1977; Thomas & Collier, 2002; para sínteses ver p.ex. Baker & Jones, 1998; Cummins, 2001; García & Beardsmore, 2008).

Existe, ainda, evidência científica que comprova que o bilinguismo desenvolve as capacidades cognitivas, linguísticas, metalinguísticas e sociais dos indivíduos, colocando o cérebro de um bilingue numa posição privilegiada em comparação com o de um monolingue (para uma revisão da literatura, ver p.ex. Bialystok, 2001; Bialystok & Crago, 2007). A investigação levada a cabo em diferentes partes do mundo, acerca de diferentes modelos de ensino bilingue, permite concluir que os resultados da aprendizagem melhoram se o Estado permitir a participação ativa das próprias comunidades linguísticas e dos pais na educação dos seus filhos (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2011; Epstein, 2011). Por esta razão, um dos nossos objetivos é estudar o papel ou a agência² das famílias e das comunidades hispânica e lusófona na promoção das respetivas línguas e culturas, em colaboração com os professores e as autoridades educativas.

Embora existam alguns estudos sobre a política e planeamento linguístico do Estado e dos municípios e sobre as atitudes dos professores finlandeses perante o plurilinguismo escolar (Latomaa & Nuolijärvi, 2002; Latomaa 2007a, 2007b, 2010; Latomaa & Suni, 2011; Latomaa *et al.*, 2013; Tikkanen, 2010), nunca foram inventariadas e analisadas sistematicamente as práticas organizativas e pedagógico-didáticas relacionadas com o ensino das LM, a nível dos municípios e dos professores. Também não se conhecem as práticas e atitudes linguísticas dos alunos, ainda que este tipo de informação seja indispensável para a planificação do ensino. Existem apenas alguns dados sobre os alunos de espanhol, apresentados por Domínguez Lledó (2007, 2013), tendo também a falta de domínio das línguas dos imigrantes dificultado as pesquisas dos investigadores finlandeses (cf. Rönkkö, 2014).

Da perspetiva da respetiva legislação, verificou-se que a igualdade de oportunidades na educação não se concretiza, hoje, e o direito à língua e cultura próprias não é suficientemente apoiada (Tikkanen, 2010). Na prática, os desafios do ensino são grandes: os grupos são heterogéneos, relativamente à idade e ao nível de proficiência dos alunos, e as aulas decorrem fora do horário escolar normal, em escolas de difícil acesso. Não existem nem materiais didáticos e escolares, nem Planos Municipais em alguns municípios, ou os existentes não são suficientemente concretos e pormenorizados. O estatuto da disciplina é baixo, aos olhos de toda a comunidade

² Entendemos por “agência” a capacidade e a possibilidade de intervenção (ou não intervenção) do sujeito, duma comunidade ou duma organização. Usamos a conceção duma perspetiva sociocultural centrada no sujeito, que permite a análise separada da agência individual e do contexto social, tomando em conta, contudo, que estes são “mutually constitutive, and in complex ways highly interdependent” (Eteläpelto *et al.*, 2013: 45).

escolar e dos pais. Existem graves falhas no que toca ao recrutamento, orientação e formação dos professores. (Youssef, 2007; Tikkanen, 2010: 55, 68). Como resultado destes e de outros problemas, apenas uma quinta parte dos alunos com direito ao ensino de espanhol e de português pode ou quer participar nas aulas, segundo os nossos dados.

Convém destacar que a imigração massiva rumo à Finlândia só começou recentemente. Nos últimos seis anos, o número de falantes de línguas estrangeiras aumentou 54%, chegando a ultrapassar em 2014, pela primeira vez, o número de falantes de sueco, a outra língua nacional da Finlândia.³ Em Helsínquia, 22% das crianças e jovens nasceram em famílias em que pelo menos um dos progenitores é falante de uma língua estrangeira (Helsingin kaupunki, 2014: 29). São cerca de 8 800 os falantes de espanhol e de português que moram no país.⁴ Neste número incluem-se principalmente os imigrantes da primeira geração, dado que às crianças nascidas na Finlândia muitas vezes se regista o finlandês como LM oficial. Aqui, as línguas de “herança” são de facto línguas vivas, sendo falantes nativos pelo menos os pais das crianças e jovens que estão hoje em idade escolar. Para que não se percam estas línguas, urge proporcionar todo o apoio e incentivo possível às famílias imigradas e mistas. O único meio concreto, semanal e contínuo, para promover este enorme recurso linguístico que permanece pouco visível e pouco aproveitado, ao nível do ensino básico, é, em nosso entendimento, o seu ensino formal.

Segundo os acordos internacionais sobre a imigração, a igualdade educacional e a preservação da identidade e da diversidade cultural é um direito dos imigrantes⁵ (para a legislação a nível mundial, europeia e nórdica, ver Tikkanen, 2010: 6–17). Enquanto o número de línguas estrangeiras estudadas pelos alunos finlandeses diminuiu drasticamente nos últimos anos,⁶ as línguas dos imigrantes tornaram-se o maior grupo

³ Informação disponível na página de Suomen virallinen tilasto (SVT, *Official Statistics of Finland*), consultada a 12.4.2016 (<http://www.stat.fi>) e Helsingin Sanomat (24.4.2014).

⁴ População segundo o país de origem, idade e língua materna 31.12.2014, Tilastokeskus (*Statistics Finland*).

⁵ Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, 14.12.1960; Pacto internacional sobre direitos civis e políticos, Nações Unidas, 16.12.1966; Convenção sobre as migrações efetuadas em condições abusivas e sobre a promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento dos trabalhadores migrantes, 4.7.1975, Artigo 12 (“Deverá tomar todas as medidas ao seu alcance no sentido de ajudar e encorajar os esforços dos trabalhadores migrantes e suas famílias tendentes a preservar as suas identidades nacionais e étnicas, assim como os laços culturais com os países de origem e, inclusivamente, dar às crianças a possibilidade de beneficiar de um ensino da sua língua materna.”); Convenção internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e dos membros das suas famílias, adotada pela Resolução 45/158, Nações Unidas, 18.12.1990; Declaração universal sobre a diversidade cultural, 2001, Artigo 6 (“Fomentar a diversidade linguística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.”); Recomendação 1740 do Conselho da Europa, 2006, sobre o lugar da língua materna na educação (“Incentivar os jovens europeus a aprenderem a sua língua materna, ou língua principal, quando a mesma não for a língua oficial do país”).

⁶ Na década de 90, quase 40% dos alunos do ensino básico finlandês estudavam três línguas além da materna, mas hoje, apenas 17% optam por uma terceira língua, reduzindo-se a escolha dos falantes de finlandês, na prática, ao sueco e ao inglês. Dado que no mercado laboral atual é imprescindível uma competência mais diversificada, destacando-se a importância do russo, chinês, espanhol e português (Elinkeinoelämän keskusliitto, *Confederation of Finnish Industries*, 2014), seria prático compensar esta lacuna promovendo o estudo das dezenas de línguas maternas dos alunos.

de línguas minoritárias no nosso país. É importante que, através de pesquisa científica, o ensino das LM possa ser desenvolvido, mais alunos possam ser integrados no ensino, e se consiga, assim, apoiar a conservação e o desenvolvimento das línguas e o direito ao bilinguismo dos alunos. Este estudo tem, por conseguinte, relevância social, científica, pedagógica e prática.

1.2 Objetivos do estudo e questões de investigação

O objetivo geral desta tese é descrever e discutir a situação atual do ensino do espanhol (E) e do português (P) como LM, no ensino básico da área metropolitana de Helsínquia. Partindo do pressuposto de que a análise do próprio ensino nas aulas não é suficiente para encontrar as suas potencialidades e limitações, procuramos identificar e analisar diferentes fatores que o influenciam, demonstrando como estes fatores estão interrelacionados. A própria aquisição de uma língua de herança (LH) é um processo complexo, havendo toda uma série de variáveis linguísticas, afetivas, educacionais, sociais, culturais e políticas que condicionam o seu *outcome*, os resultados da aquisição (Montrul, 2010).

Para concretizarmos a assunção deste objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- i) Conhecer a planificação linguística desenvolvida pelas Divisões de Educação dos municípios de Helsínquia, Espoo e Vantaa, relativa a este ensino (práticas ligadas a modos de informação, inscrições, distribuição dos grupos, horários, lugares das aulas, divisão do trabalho, recrutamento e orientação dos professores, Planos Municipais).
- ii) Estudar as experiências e opiniões dos alunos e das suas famílias sobre o ensino de espanhol/português, além do perfil sociolinguístico dos alunos (distribuição por idade e sexo, país de origem, nível de proficiência em E/P, uso das línguas em diferentes contextos, atitudes e identidade linguísticas). Aos dados sociolinguísticos serão acrescentados, ainda, estatísticas oficiais sobre a população em questão.
- iii) Pesquisar como os professores planificam, aplicam e avaliam o seu ensino (planos de aulas, objetivos, métodos, materiais e meios de ensino, diferenciação do ensino e outras soluções para os desafios práticos, conceções pedagógicas e sobre o próprio papel e agência como professores).

Além destes objetivos específicos, a tese tem um objetivo intrínseco, instrumental e teórico. Dado tratar-se de uma área cuja investigação parece ser praticamente inexistente, há um evidente objetivo intrínseco: incrementar o conhecimento sobre este ensino. Tínhamos também interesse pessoal no tema porque além da experiência docente, como mãe de filhos falantes de português, LM, com direito à frequência de aulas de português, vivemos a realidade familiar luso-angolano-finlandesa, o que nos permite inclusivamente considerar-nos como observantes participantes, não só na sala

de aulas, como também no dia-a-dia de uma família bilingue (cf. *local knowledge case*, Thomas, 2011: 76).

Sem predecessores, não dispúnhamos de um enquadramento teórico prévio diretamente utilizável; pelo contrário, o nosso ponto de partida baseou-se nas nossas próprias experiências empíricas como professora de português, LM. A partir da prática docente, iam surgindo as questões de investigação a responder, as categorias a construir, os fenómenos a observar e os dados a recolher. Por causa dos vários desafios com os quais nos deparávamos nas aulas, sentimos uma imediata necessidade de intervenção. Visto desta perspetiva, o estudo tem um objetivo instrumental, pois esperamos que possa contribuir para desenvolver a organização das aulas e melhorar a qualidade das práticas de ensino.

Sendo a aprendizagem o resultado e o objetivo do ensino, verificámos que no caso das LM, o nível de competência dos alunos pouco dependia do próprio ensino formal destas línguas. Assim, o nosso estudo fundamenta-se numa conceção ampliada de *desenvolvimento* da língua, adaptada da teoria bioecológica e sistémica de Urie Bronfenbrenner (2005). Estudamos o ensino não só do ponto de vista pedagógico e didático, limitado às salas de aulas, mas também de uma perspetiva multidisciplinar, que inclui a área da linguística aplicada, da sociolinguística e política e planeamento linguísticos.

O objetivo teórico do estudo é elaborar um modelo para o desenvolvimento das LM, o qual reúna os diferentes atores e fatores relacionados com o ensino e ajude a demonstrar as interrelações pluridirecionais de influência entre eles: alunos, pais, comunidades linguísticas, professores, comunidades escolares, municípios, Estado, sociedade finlandesa circundante, país de origem; os componentes físicos, virtuais, pessoais e sociais que formam o espaço de desenvolvimento e ensino formal da LM.

Antes de definirmos os objetivos específicos, tivemos de delimitar a grande quantidade de questões de investigação que tinham surgido. Decidimos adotar uma perspetiva tridimensional após verificar que as questões mais importantes podiam ser colocadas em três blocos destinados respetivamente às Divisões de Educação (i), às famílias (ii) e aos professores (iii):

- (i) Quantas línguas são ensinadas e quantos grupos há? Quem tem direito à assistência e qual é o número total de alunos? Que tipo de pessoal se dedica à organização destas aulas nas Divisões de Educação e quais são os deveres inerentes aos respetivos cargos? Como informam os pais sobre esta modalidade de ensino, e como organizam a inscrição e preparam os horários? Como recrutam, orientam e formam aos professores? Elaboram planos específicos para as diferentes línguas? Quais são os desafios que encaram e os planos de desenvolvimento que propõem para este ensino?
- (ii) Qual é a percentagem de alunos que frequenta o ensino? Qual é a sua procedência e em que tipo de famílias vivem? Em que contextos usam o E/P oral e escrito? Qual é o seu nível de proficiência em E/P? Como valorizam estas línguas, e qual é o valor que consideram que lhes é designado? Como as veem como objetos de estudo? Como encaram os alunos a sua identidade bilingue e bicultural? O que pensam das aulas que

frequentam? De que gostam mais? De que gostam menos? Que tipo de conteúdos e atividades consideram ser mais importantes? Que utilidade têm essas aulas, para a sua vida futura? Que tipo de experiências, opiniões e propostas têm os pais sobre a organização do ensino de E/P?

- (iii) Que tipo de objetivos propõem os professores para as suas aulas? Como as planificam e lecionam? Que tipo de materiais, métodos e recursos utilizam para ensinarem os conteúdos escolhidos? Dão lições de gramática explícita, e, se dão, que aspetos tratam? Qual é a variedade ou as variedades de E/P que ensinam? Ensinam literatura, história e cultura de todos os países lusófonos? Como tratam a questão da identidade dos alunos biculturais? Como avaliam o seu ensino e a aprendizagem dos alunos? Como tentam motivar os alunos? Que soluções inventaram para os problemas com que se deparam?

No Gráfico 1.1, visualizamos o objeto da nossa pesquisa (ensino) e as três principais perspetivas que adotámos para o seu estudo (a das Divisões de Educação, dos professores e dos alunos).

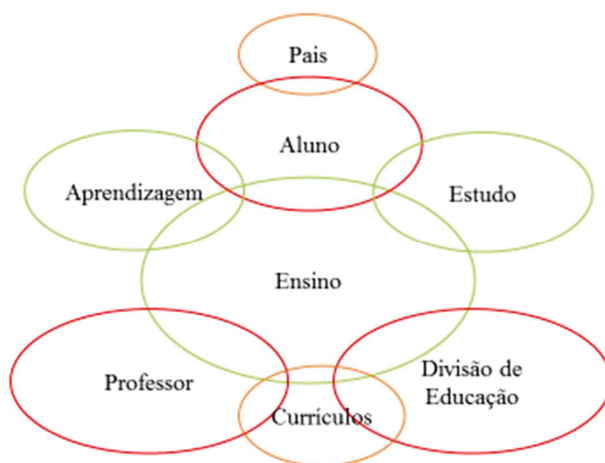


Gráfico 1.1 – O objeto do estudo (Ensino) e os três enfoques escolhidos (Divisão de Educação–Professor–Aluno), dentro do processo didático (Ensino–Estudo–Aprendizagem)

Contextualizamos estas perspetivas, ainda, dentro do marco legal constituído pelos documentos oficiais que norteiam o uso e o ensino das línguas na escola.

1.3 Organização do estudo

A dissertação é constituída por cinco capítulos. Após o primeiro capítulo, o presente texto introdutório, expomos, no segundo capítulo, o enquadramento teórico do trabalho, isto é, o modelo bioecológico e sistémico de Bronfenbrenner (2005), que adaptámos para o desenvolvimento das LM. Explicamos a terminologia e os conceitos

que usamos e descrevemos algumas teorias e concepções sobre o que se entende atualmente por educação linguística, principalmente na Europa e nos EUA, e sobre o tipo de competências que esta educação pretende fornecer. Seguidamente, apresentamos o contexto do ensino das LM na Finlândia, fazendo uma revisão bibliográfica da escassa investigação existente sobre o mesmo.

No terceiro capítulo, justificamos a escolha da nossa abordagem metodológica, que é de natureza qualitativa e quantitativa, mas que assume contornos específicos de um estudo de caso, e apresentamos os diferentes procedimentos e instrumentos que usámos para recolher e analisar os dados, destacando o inquérito.

O quarto capítulo contém o corpo principal da tese, a descrição e a análise dos dados, e está dividido em cinco subcapítulos, nos quais são discutidos os resultados da pesquisa documental e dos inquéritos dirigidos às Divisões de Educação, aos pais dos alunos e aos professores de espanhol e de português. Contrastamos os nossos resultados com resultados de outros estudos e analisamo-los à luz destes, procurando separar claramente as fontes (dados adquiridos através da própria experiência empírica, através dos documentos e dos inquéritos, ou através de fontes bibliográficas). Cada um dos cinco subcapítulos termina numa secção de considerações parciais em que pretendemos realçar e interpretar os resultados mais significativos, extraídos da informação apresentada, para as respetivas partes interessadas.

Finalmente, no quinto capítulo das conclusões propriamente ditas, expomos um sumário da nossa contribuição, discutindo como se interligam os resultados obtidos pelos diferentes meios. Oferecemos, ainda, algumas propostas concretas para as questões tratadas, e traçamos indicações para futuras investigações nesta área científica.

Nas notas de rodapé, além de informações adicionais, encontram-se as fontes sem autor conhecido (principalmente páginas eletrónicas). Na bibliografia, usamos a ordem alfabética finlandesa (sendo *ä* e *ö* as últimas letras), tendo traduzido de finlandês para português apenas os títulos das dissertações académicas e dos artigos jornalísticos. Nos anexos, encontram-se os três inquéritos usados para recolher os *corpora* e as respetivas cartas explicativas, dirigidas aos destinatários.

2 Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresentaremos os pilares teóricos que sustentam o nosso estudo, nomeadamente o modelo ecológico e sistémico onde situamos o ensino de E/P como LM, as principais teorias sobre os conceitos de LM/LH, e as abordagens holísticas e plurais do ensino de línguas, consideradas por muitos peritos como as mais indicadas para a era da globalização. Referir-nos-emos, ainda, ao papel concreto que as línguas têm desempenhado em diferentes contextos escolares, dedicando um subcapítulo inteiro ao ensino das LM na Finlândia. A nosso ver, o objetivo principal deste ensino é a construção de um repertório e uma identidade plurilingue e pluricultural que permitirão que os alunos se integrem com facilidade em diferentes meios. Vemos pouco viável o modelo de “duas solidões”, o ensino rigidamente separado de duas línguas, que obriga o aluno bilingue a quebrar-se em dois monolíngues.

2.1 Modelo bioecológico e sistémico do desenvolvimento de línguas

O ensino das LM minoritárias tem uma característica que o diferencia do ensino das outras disciplinas, nomeadamente a relação entre o aluno e a LM, por um lado, como meio de comunicação em casa e, por outro, como objeto de estudo formal na escola. Tanto a relação familiar como a académica dependem de vários fatores individuais, sociais, culturais e afetivos. Assim, para alguns alunos pode ser estranho ou até incómodo ouvir e falar LM na escola, se estiverem habituados a usá-la só com os familiares mais próximos. Para outros, pelo contrário, a aula de LM pode representar o único espaço onde se sentem à vontade, entre os seus, e bem compreendidos.

A maior parte das iniciativas teóricas e pedagógicas relacionadas com o ensino das LM, hoje, baseiam-se em dois pressupostos principais: 1) Os alunos desenvolvem as suas competências linguísticas dentro de um sistema – ou ecologia – de interrelações sociais, culturais e linguísticas e 2) a língua, nas suas modalidades oral e escrita, é uma prática social que os indivíduos aprendem, principalmente se forem crianças, não para *aprenderem uma língua*, mas para poderem juntar-se a grupos, participar na interação e exprimir as suas necessidades (Parra, 2014: 216; Kela, 2011b: 470.)

Como vemos repetidas vezes ao longo do nosso trabalho, um dos maiores desafios dos professores de LM é a enorme heterogeneidade relativa aos níveis de proficiência funcional oral e escrita, dos alunos, devido às suas diversas experiências e *backgrounds*. Os alunos ou nasceram na Finlândia ou vieram para cá, tendo origens em vários países diferentes, com idades variadas, e receberam *input* em diferentes línguas, variedades e registos, usando estes, ainda, em diferentes tipos de meios escolares, sociais e familiares.

Assim, os professores deveriam dispor de alguma ferramenta para conseguirem captar e compreender a natureza e a história das competências linguísticas (nas diferentes línguas) e das identidades culturais dos seus alunos. Em especial, precisariam de ver como o meio, principalmente a família e a escola, influenciaram e influenciam na vida e no desenvolvimento linguístico e cultural dos seus alunos. Para este efeito, Parra (2014: 217) sugere o modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner –

escolhido também por nós para marco teórico deste estudo – o qual serve para concetualizar diferentes tipos de relações entre os alunos, a casa e a escola, os pais e os professores, as famílias de origem estrangeira e as instituições educacionais e a sociedade circundante. Estas relações implicam questões como: Os pais promovem a LM, ou deixaram de falá-la com o filho? Os professores das outras disciplinas valorizam a LM e apoiam o seu uso na escola? O professor de LM prioriza o uso exclusivo da LM nas aulas, ou valoriza igualmente as práticas bilingues habituais no dia-a-dia dos alunos? Os documentos oficiais e a opinião pública estão a favor da promoção da LM?

Os modelos ecológicos e sistémicos⁷ permitem ver como as múltiplas interrelações entre as diferentes partes envolvidas, além dos fatores individuais, são cruciais para a manutenção e desenvolvimento da LM. Também demonstram que, como resultado destas interrelações, cada criança ou jovem tem um perfil de aprendente de LM diferente. Os perfis podem ser organizados num *continuum* de proficiências nas diferentes modalidades e registos da LM, devendo-se acrescentar, ainda, os alunos que não têm nenhum domínio da LM mas que, contudo, se sentem afetivamente ligados a ela. (Parra, 2014: 218–219; Carreira, 2004 e 2012; Polinsky & Kagan, 2007.)

Urie Bronfenbrenner, psicólogo norte-americano de origem russa, elaborou a sua teoria bioecológica e sistémica a partir de 1979, para descrever o desenvolvimento e o processo de socialização do ser humano. Criticava a investigação que se fazia “fora do contexto”, em ambientes de laboratório, e que não considerava as múltiplas influências dos diversos contextos da realidade em que o indivíduo vivia. O carácter sistémico da sua teoria permitia descobrir e expor as interrelações, papéis, atividades e processos pluridirecionais entre o indivíduo e os vários níveis de contextos, atores e fatores ambientais. O autor define a ecologia do desenvolvimento humano nos seguintes termos, na obra *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, na qual reúne os principais artigos dedicados a esta teoria (Bronfenbrenner, 2005: 107):

The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life course, between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by the relations between these settings, and by larger contexts in which the settings are embedded.

Na Finlândia, a teoria de Bronfenbrenner tem sido aplicada tanto na área da psicologia como na das ciências de educação (Härkönen, 2008: 21). Tendo como base o desenvolvimento e a socialização humana, pretendemos explorar as interrelações

⁷ Existem também outras abordagens ecológicas que encaram o processo de aprendizagem, as ações e atividades dos professores e dos alunos, e a natureza multidimensional (*multilayered*) da interação e do uso da língua, em toda a sua complexidade e como uma rede de interdependências entre todos os elementos do cenário, não só a nível social, mas também a nível físico e simbólico (van Lier, 2010: 3). Segundo o modelo dos sistemas complexos e dinâmicos (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Larsen-Freeman & Cameron, 2008), o sistema do desenvolvimento linguístico integra, além dos subsistemas linguísticos – fonologia, morfologia, sintaxe, léxico – também os recursos interiores e exteriores do indivíduo – idade, competência na L1, capacidade e rapidez de aprendizagem, memória, consciência metalinguística, fatores motivacionais, funcionamento dos sentidos, estado de saúde em geral, capacidades motoras, etc.; ambiente e orientação da aprendizagem, meio e contactos linguísticos, etc.)

entre o aluno de LM e os contextos, atores e fatores ambientais ligados ao processo de desenvolvimento⁸ da LM, por considerarmos que estes também condicionam o respetivo ensino. Aliás, não devemos esquecer que a socialização de um indivíduo acontece principalmente através da sua LM, podendo a aprendizagem duma L2 considerar-se como outro processo de socialização e de construção da identidade, porque ao apoderar-se duma língua nova, o indivíduo poderá integrar uma nova comunidade (Salo, 2011: 43).

Adaptando a fórmula do desenvolvimento de Bronfenbrenner (2005: 7–8), o desenvolvimento da língua (DL) é o resultado (f) da interrelação entre a pessoa (P) e o ambiente (E), isto é, $DL = f(PE)$. O desenvolvimento tem lugar no decorrer do tempo, e os fatores da fórmula vão mudando com o processo. A aprendizagem no contexto formal (um dos meios em que se processa o desenvolvimento) é a meta e a consequência do ensino, contudo, aqui, focalizamo-nos no ensino e nos fatores que nele influem, e não nos seus resultados, embora estes também constituam ponto de análise do nosso estudo.

Algumas das características da pessoa (P) são, em princípio, constantes (origem, sexo, temperamento), outras vão mudando ao longo do tempo (idade, capacidades e destrezas físicas, intelectuais, cognitivas e sociais, personalidade, crenças, atitudes, metas e motivações). Estas características têm impacto na maneira em que os diferentes contextos do ambiente (E) são experienciados pela pessoa, e vice-versa. Para se desenvolver linguisticamente – e intelectual, emocional, social e moralmente – a criança precisa de estar numa interação progressivamente mais complexa com as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato e, para que a interação seja efetiva, deve ocorrer regularmente, em períodos estendidos de tempo.

A interação tem lugar em processos proximais (*proximal processes*) que se referem às atividades diárias (de cuidado, comunicativas, lúdicas, educacionais) entre criança–mãe/pai, criança–criança, criança–cuidador/educador/professor, criança–objetos/símbolos. Durante estes processos, a criança vai adquirindo experiências, conhecimentos e competências novas. (Bronfenbrenner, 2005: 147–148.) Os processos proximais são indispensáveis para a aquisição da LM mas, como veremos, em vez de a sua ocorrência e complexidade aumentar enquanto a criança cresce, aos processos em que se usa o espanhol e o português acontece o contrário, em contexto finlandês.

Seguindo o modelo de Bronfenbrenner (Idem: 80–81, 148–152), o nosso modelo sistémico linguístico-ecológico inclui quatro sistemas de ambientes (E) – padrões de atividades, papéis e relações – sobrepostos e interligados: micro-, meso-, exo- e macrossistema (Gráfico 2.1).

⁸ Segundo de Bot & Larsen-Freeman (2011) (*apud* Kela, 2011b), a competência dum indivíduo nas diferentes línguas aumenta e diminui, conforme as for usando. O sistema adquirido como L1 influi nas outras línguas do indivíduo, não existindo, em contextos plurilíngues, nenhum momento em que ele possa ter “adquirido” ou “aprendido” por completo uma língua. Por isso, estes autores, defensores duma abordagem dinâmica, preferem falar de *desenvolvimento* da L2 (*second language development*), em vez de aquisição da L2.

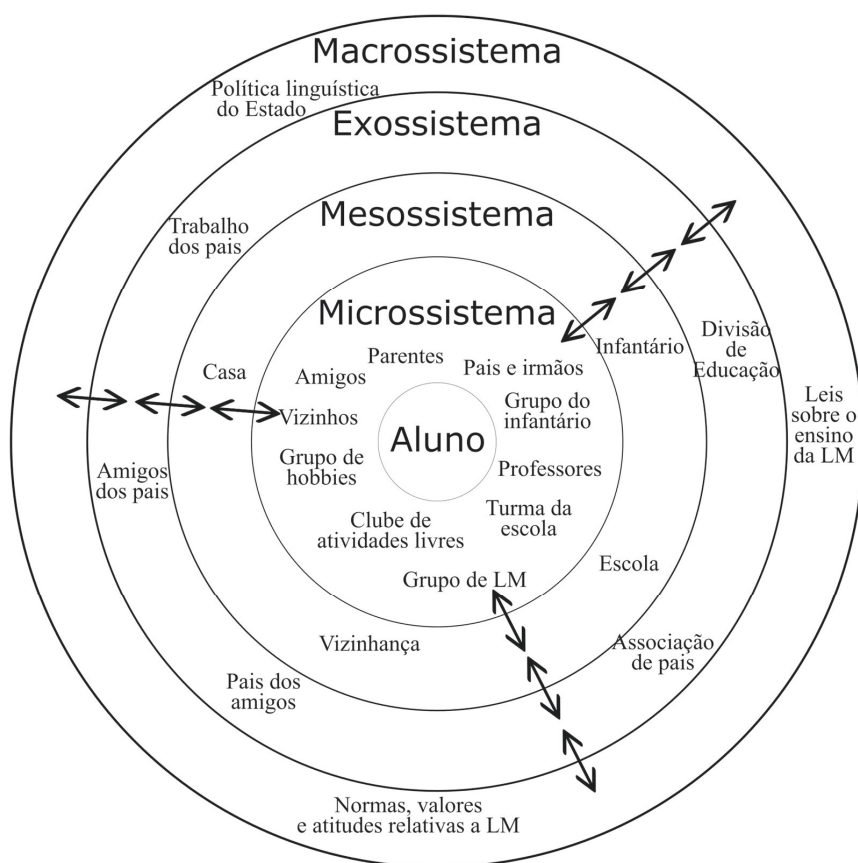


Gráfico 2.1 – Modelo sistêmico linguístico-ecológico do desenvolvimento da LM

O *microssistema* é o ambiente mais imediato do aluno, no qual este se interrelaciona ativamente com os pais, irmãos, parentes, amigos, vizinhança, turma da escola, grupo de LM, clube de atividades depois da escola, grupo de *hobbies*.

O *mesossistema* diz respeito às interações entre os microssistemas, como são exemplos os que ocorrem entre pai e mãe separados, entre os pais e o professor de LM, ou entre o professor de turma e o professor de LM.

No *exossistema*, o aluno não é participante ativo, mas as ocorrências nele podem afetar o seu microssistema, ou vice-versa; local de trabalho dos pais, rede de amigos dos pais, relação dos pais com a sociedade finlandesa e/ou com o país de origem, normas e práticas das Divisões de Educação relativas às LM.

Finalmente, o *macrossistema* é o ambiente mais afastado do aluno, que envolve e influi em todos os outros ambientes; política linguística do Estado, Leis e Recomendações sobre a LM, normas, valores e atitudes perante a LM, o plurilinguismo e a pluriculturalidade.

O quinto sistema, o *cronossistema*, não foi integrado no nosso modelo, dado que o “estado de arte” analisado se refere à situação do ensino nos anos 2013 e 2014, durante os quais foram recolhidos os três *corpora* principais. Ainda assim, uma parte das respostas dos informantes apontam tanto para o passado como para o futuro. O cronossistema inclui o tempo a nível individual e o tempo histórico; as mudanças no sistema educacional alteram a posição das LM; os episódios da vida familiar da criança, como o nascimento de um irmão, o divórcio dos pais ou a mudança de país, influencia no desenvolvimento da LM.

O modelo, portanto, considera o maior número possível de variáveis relacionadas com o desenvolvimento (aquisição/aprendizagem/atricção) da LM, embora o cerne aqui seja o ensino formal destas línguas, que as outras variáveis reforçam e impulsionam ou, pelo contrário, travam e dificultam. O modelo também regista a agência ativa/passiva dos alunos e dos pais, dos professores e dos funcionários municipais. Além disso, demonstra como a política linguística do Estado e dos municípios condiciona esta agência. Esperamos que o modelo inclusivamente ajude aos professores e aos pais a captar e diagnosticar os fatores inerentes ao processo de ensino–desenvolvimento da LM dos seus alunos e filhos.⁹

2.2 Língua materna, língua estrangeira, língua de herança

Neste subcapítulo, apresentamos algumas das definições e teorias que se têm elaborado à volta dos termos relacionados com o conceito de *língua de herança* (LH), além de alguns dos principais campos de investigação sobre as LH.

A designação LH não tem sido usada na Finlândia e por essa razão, optámos aqui pelo nome oficial da disciplina alvo do nosso estudo, *língua materna* (LM), exceto quando nos referimos a investigações realizadas em outros países, nos quais LH é o termo consolidado. Realçamos que usamos estes dois termos como sinónimos, e que a nossa própria definição do conceito é abrangente, no sentido de não o relacionarmos com qualquer nível de proficiência na língua. Ao referirmo-nos às línguas maternas “nacionais”, o finlandês ou o sueco, não usamos a abreviatura LM.

O termo *língua materna* pode ser definido através de vários critérios diferentes: pode ser a primeira língua de uma pessoa, a língua do(s) seu(s) progenitor(es), a língua de casa, a dos sentimentos, a mais bem dominada, com a qual o falante se identifica ou é identificado pelos outros, a qual se usa mais, ou a qual foi registada oficialmente como tal (Skutnabb-Kangas *et al.*, 1988). O Registo Civil finlandês aceita uma única LM por cidadão, obrigando aos bi/plurilingues a escolher apenas uma, preterindo as demais. Como veremos mais adiante, o espanhol e o português são maioritariamente *línguas paternas*, na Finlândia.

⁹ Uma versão “prática” (*hands-on*) do modelo abrangeria uma listagem sistematizada e pormenorizada dos principais fatores e componentes inerentes a cada sistema, para os agentes – pais, professores, funcionários – poderem ver como estes apoiam ou dificultam o desenvolvimento e o ensino da LM. Acreditamos tê-los identificado e analisado, na sua maioria, através dos inquéritos e da pesquisa documental, contudo, para completar a construção deste modelo, ainda faria falta um processo de consulta pública extensa, cuja realização não se enquadra no âmbito desta tese.

Os termos usados nos documentos oficiais finlandeses são *língua materna dos imigrantes*¹⁰ (Oph, 2004), *língua materna própria dos alunos* (Oph, 2014) e *língua materna dos alunos de língua estrangeira* (Decreto 1777/2009, do Ministério da Educação).¹¹ Podemos constatar que todos os critérios acima mencionados de LM, que é o termo mais usado para esta disciplina, são aplicáveis aos nossos alunos, devido aos seus múltiplos perfis linguísticos.

A outra designação *língua de casa* inclui os alunos bilíngues, que formam a maioria nos grupos de E/P, mas exclui um grande número de alunos cujos pais não falam essa língua em casa, por diversos motivos, e de alunos que não moram com o falante da língua em questão, por exemplo por serem filhos de pais divorciados ou crianças adotadas. Existem, ainda, casas onde se falam várias línguas diferentes, se os próprios pais forem imigrantes bilíngues ou oriundos de dois países diferentes, falando uma terceira língua entre si. Além disso, se uma língua de casa só se falar em casa, nunca terá o mesmo estatuto e as mesmas conotações positivas que as LM majoritárias (Latomaa, 2007b: 36).

Segundo o novo Currículo Nacional (Oph, 2014: 463), o aluno tem direito a frequentar o ensino se a sua LM ou “alguma das *línguas da família* não for o finlandês, o sueco ou o sâmi”. Da mesma maneira que *casa*, o termo *família* é de difícil definição, podendo incluir avós, pais que voltaram para os seus países de origem e padrastos ou meios-irmãos falantes de outras línguas, além de reduzir simbolicamente o uso da língua ao contexto familiar.

O último termo usado, *língua de conservação* ou de *manutenção*, refere-se normalmente a um idioma que os alunos finlandeses retornados ou adotados aprenderam morando num país estrangeiro, mas o qual não usam em casa. Este termo também não é muito acertado, por ser demasiado modesto o objetivo do ensino, caso seja a mera conservação da língua. A mesma crítica pode ser aplicada ao termo *língua de herança*, que, aliás, olha mais para trás do que para o futuro.

Com respeito ainda às denominações oficiais, apraz-nos fazer referência ao novo Currículo Nacional, que, finalmente, substitui o nome tradicional e acerrimamente defendido da disciplina de *língua materna*, apenas reservada para a língua materna finlandesa e sueca, por *língua finlandesa* e *língua sueca*, mais adequadas ao atual contexto escolar multicultural (Hakulinen *et al.*, 2009: 94). Note-se, no entanto, que esta disciplina dividir-se-á em doze programas diferentes (Oph, 2014: 103–123).¹²

O conceito pluridisciplinar de *língua de herança* (*perintökieli*, *perinnekieli*, *perinnöllinen kieli* em finlandês) surgiu no Canadá, onde se referia a todas as outras

¹⁰ Os próprios *estrangeiros*, por sua vez, podem ser designados como *forasteiros*, *refugiados*, *alunos de origem estrangeira*, *imigrantes* ou *neo-finlandeses*, também não havendo limites claros para classificações estritas (Latomaa, 2007: 6).

¹¹ Na Suécia, o termo oficial *língua de casa* trocou-se por *língua materna*, em 1997 (Tuomela, 2002: 8).

¹² Estes doze programas são: língua e literatura finlandesa, sueca, sâmi, romani, gestual, finlandês e sueco como segunda língua e literatura, finlandês e sueco aos falantes de sâmi, finlandês e sueco aos falantes de linguagem gestual, e outra língua materna do aluno. É de notar que, por um motivo desconhecido, e ao contrário de todas as outras disciplinas, cujo nome inclui tanto a língua como a literatura, a nossa – *outra língua materna do aluno* – não inclui literatura. (Oph, 2014: 102.)

línguas exceto às oficiais¹³ (Cummins, 2014: 2). A definição do termo é dinâmico, refletindo o terreno cultural e político ao qual pertence (Idem: 3). Em termos sociológicos, refere-se aos emigrantes de 2ª ou 3ª geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 18). O contexto de aquisição da LH nos primeiros dois ou três anos de vida da criança não é muito diferente do contexto de aquisição de crianças que crescem no país de origem – caso a criança seja cuidada por falantes da LH –, mas quando entra no infantário ou pré-escola, o maior contacto com a língua maioritária faz com que esta passe a ser a língua preferida e mais usada da criança, inclusivamente no núcleo familiar, principalmente se um dos pais é falante nativo da língua maioritária. (Idem: 19.)

De um ponto de vista sociolinguístico, um indivíduo pode ter várias LH (filho de casal hispano-brasileiro na Finlândia) ou nenhuma (quando a LH já foi abandonada). De um ponto de vista socioafetivo, pode não querer reconhecer a pertença a certo grupo sociocultural, ou esta pode ser-lhe atribuída unilateralmente pela sociedade de acolhimento (angolano negro nascido e escolarizado na Finlândia). De um ponto de vista escolar, a LH pode ter vários estatutos: língua de escolarização (turma bilingue fino-espanhola), LE do currículo (espanhol) ou LM (português ensinado à parte do resto do currículo). Do ponto de vista da aquisição, a LH pode ser adquirida em casa como L1 (LM) ou na escola como L2 (LE). Finalmente, do ponto de vista da proficiência, a LH pode dominar-se numa forma mais maximalista ou minimalista. (Idem: 22–23.)

A definição estreita dos falantes da LH, usada no campo educativo, nos EUA, refere-se a indivíduos que se criaram numa casa onde se fala uma língua não inglesa e que adquiriram certas capacidades bilingues (Valdés, 2005). Uma definição mais abrangente incluiria ao grupo as pessoas que se sentem vinculadas à cultura minoritária mas que praticamente não usam nem compreendem a LH (Polinsky & Kagan, 2007; Potowski & Lynch, 2014: 155). Isto é, a LH faz parte da herança familiar ou cultural do indivíduo, mas pode já não ser falada em casa, devendo ser estudada como segunda língua (L2) por o indivíduo não ter nenhuma competência funcional, como é o caso de várias LH em países de imigração mais antiga (Carreira & Kagan, 2011). De facto, o National Heritage Language Resource Center dos EUA apresenta como critério de definição o lugar onde começa a aquisição da língua: no caso da LH, em casa, e no caso da LE, normalmente numa sala de aulas (Lynch, 2014: 227).¹⁴

Relativamente à aquisição, tem sido demonstrado que uma criança exposta a duas línguas adquire dois sistemas linguísticos de forma natural, passando pelos mesmos

¹³ O termo começou a ser empregue no primeiro “Heritage Language Program” oficial canadense (1977), tendo sido substituído posteriormente por *international language*, que permite conotações mais ligadas com os conhecimentos e competências precisas na era da globalização do que na conservação de tradições ancestrais. Também têm sido usados os termos *ancestral*, *ethnic*, *immigrant*, *minority*, *non-official*, *third*, *world*, *community language*, *language of origin*, *mother tongue* (Cummins, 2014: 2).

¹⁴ Em algumas definições, o critério crucial é a ordem em que as línguas foram adquiridas, devendo a LH ser a primeira (L1), num contexto em que a criança cresceu ouvindo e falando uma língua minoritária e outra maioritária, até aos cerca de cinco anos (Benmamoun *et al.*, 2013: 133). Consideramos este critério pouco aplicável a um contexto onde as duas línguas são adquiridas em simultâneo, sendo impossível definir uma ordem exata de aquisição.

estágios de aquisição que os monolíngues, apesar do *input* mais reduzido da LH. A quantidade e a qualidade do *input* influencia o desenvolvimento nos diferentes domínios (fonético, fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático) (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 19), acelerando-o ou atrasando-o.

Todavia, sobretudo os pesquisadores norte-americanos, que avaliam a competência de falantes LH em relação à competência dos falantes “nativos”, encaram o processo de *aquisição de LH como incompleto* (Benamoun *et al.*, 2013; Montrul, 2008, 2012). Alguns autores chegam a descrever a própria LH como “arquitetura minimalista em comparação com o barroco duma língua plena”, parecendo valorizá-la apenas porque “serve para enriquecer o debate sobre a natureza das capacidades linguísticas” (Benamoun *et al.*, 2013: 133; as traduções são nossas).

Esta visão deficitária da LH tem sido contestada, por ter implicações negativas identitárias, sociais e pedagógicas. É evidente que a criança não adquire certos registos e estruturas que não figuram no *input* a que está exposta. O processo de aquisição da LH não pode ser descrito, por conseguinte, como o desenvolvimento deficitário de uma LM. Pelo contrário, deveria ser visto como um *desenvolvimento especial*, com características muito próprias, que acontece em interação dinâmica com as demais aquisições simultâneas (Flores, 2015; Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 20–21).

Além dos estudos que encaram a aquisição das LH como deficiente, há outros estudos que apontam para os eventuais efeitos negativos do plurilinguismo para as línguas dos falantes. Nem sempre é fácil diferenciar entre atrasos no desenvolvimento linguísticos normais, atrasos devidos ao plurilinguismo e distúrbios específicos de linguagem (*specific language impairment*, SLI) (Arkkila *et al.*, 2013). É possível que o processamento bilingue implique um esforço cognitivo maior e carregue mais a memória de trabalho do que o processamento monolíngue. Nesse caso, a fluidez nas duas línguas pode ser afetada (Schmid & Keijzer, 2009). Segundo um modelo neurolinguístico chamado *Activation Threshold Hypothesis*, depende da repetição ou do *input* regular e prolongado, isto é, de quantas vezes se ativam os diferentes ítems, e durante/há quanto tempo, a facilidade com que o falante chega aos sons, ao vocabulário e às regras gramaticais dos seus sistemas linguísticos (Paradis, 2004: 28). No caso da LH, este *input* pode ser muito irregular e afastado no tempo.

Segundo Lynch (2014: 224–226) e Parra (2014: 214), existem certos campos que se destacam na investigação da área das LH. Entre eles, os mais estudados têm sido as características linguísticas e sociolinguísticas dos falantes de LH e os aspetos sociais, ideológicos e afetivos relacionados com as práticas, atitudes, identidades e motivação para o estudo formal da LH (Carreira e Kagan, 2011; Valdés, 2005). A identidade e a identificação de falantes de LH, segundo múltiplos critérios, é um tema que tem despertado muita polémica, assim como a comparação dos falantes de LH com os falantes “nativos”, monolíngues ou de LE, tendo grande parte das pesquisas sido de teor comparativo, incluindo um grupo de controlo. Também tem sido difícil determinar qual é o nível de proficiência necessária na LH para fins de investigação científica – e para fins educativos específicos – e se, para efeitos teóricos, o próprio falante/aluno deveria ter a sua palavra a dizer. (Lynch, 2014.) Sublinhemos que, para efeitos práticos, nós defendemos o direito subjetivo ao ensino de LM, na Finlândia.

A realidade das aulas e os efeitos do ensino formal receberam menos atenção entre os investigadores, havendo poucas publicações sobre os diferentes aspetos do estudo–aprendizagem de LH ou sobre as crenças, atitudes, práticas e competências dos professores de LH (Lynch, 2014).

Através da pesquisa das práticas institucionais descobriram-se diversos fatores que influenciam na qualidade e acessibilidade dos cursos de LH (Beaudrie *et al.*, 2014). Este tipo de estudos, nos EUA, foram realizados principalmente a nível do ensino universitário, onde se verificaram carências relativas a cursos específicos para falantes de LH, a titularizações condicionais (*tenure tracks*) para o ensino e investigação das LH, a oportunidades de formação pedagógica e a materiais pedagógicos¹⁵, além de se verificar um nível baixo de inscrições e alto de retenções (Carreira, 2014: 37).

Como vimos, na Finlândia, a imigração é mais recente do que nos EUA e em muitos outros países europeus, e os centros de línguas das universidades e demais instituições equivalentes por enquanto não se encontram preparadas para receber estudantes falantes de LH em eventuais grupos diferenciados. No curso de filologia espanhola, já é visível o aumento de estudantes filhos de casais mistos, com um bom domínio principalmente no registo oral (não havendo muitos falantes “nativos” porque atualmente, a prova de ingresso realiza-se apenas em finlandês e sueco).

Nos outros países, a nível do ensino infantil, básico e secundário, as aulas de LH têm lugar em três contextos educacionais principais: escolas públicas, escolas privadas ou independentes e programas promovidos pelas comunidades linguísticas, fora do âmbito escolar (Cummins, 2014: 3). Muitas vezes, por falta de apoio institucional, a iniciativa parte mesmo das próprias comunidades ou de indivíduos particulares (cf. Jennings-Winterle, 2015), os quais, logo no início, enfrentam a pergunta “Por onde começar” (Parra, 2014: 213):

My own experience and my conversations with other teachers had taught me that the question “Where to start?” [--] was not, in fact, a simple one. As I became part of the community invested in and committed to promoting respect for linguistic diversity as a major national resource in the US, I also became increasingly aware of the monumental size of the task of maintaining and developing HL amongst our students.

Uma parte fundamental do trabalho “monumental” é tentar conhecer a investigação, acumulada durante mais de quarenta anos, sobre o bilinguismo (Idem: *ibidem*). Nos EUA, a oferta de cursos de línguas desenhados especialmente para falantes de línguas minoritárias tem aumentado desde a década de 70, tendo o maior aumento ocorrido nas últimas duas décadas, juntamente com o surgimento da aquisição da LH como área autónoma de investigação, na qual o espanhol sempre teve um lugar de destaque (Lynch, 2014).

Na Finlândia, existe um *corpus* notável sobre o ensino/aquisição/aprendizagem do finlandês como LE ou L2 pelos imigrantes,¹⁶ mas o ensino das LM/LH não tem

¹⁵ O Ministério de Educação dos EUA fundou 16 Language Resource Centers, um dos quais, The National Heritage Language Resource Center, da UCLA, disponibiliza muitas ferramentas práticas para os professores e pesquisadores do ensino das HL (<http://www.nhlrc.ucla.edu>).

¹⁶ Informação disponível na página “S2-bibliografia 1967–2014”, da Universidade de Jyväskylä, dedicada à bibliografia sobre o finlandês como LE ou L2, consultada a 16.4.2016 (<https://www.jyu.fi>).

recebido muita atenção no meio da comunidade académica, por vários motivos – começando pelo facto de haver poucos investigadores que dominem estas mais de cinquenta línguas, e de os fenómenos migratórios só recentemente terem impacto na paisagem escolar e social finlandesa.

2.3 Ensino monolingue vs. ensino plurilingue

Neste subcapítulo contextualizamos o nosso estudo no campo da investigação sobre o ensino–aprendizagem de línguas. Esta tarefa é dificultada pelo facto de o objetivo deste ensino não ser a aprendizagem de línguas maternas propriamente ditas – apesar do nome da disciplina – nem de línguas estrangeiras, cuja didática¹⁷ goza duma relativamente longa tradição académica (Tella & Harjanne, 2004), mas de línguas que, como vimos, no discurso norte-americano se começaram a denominar como LH.

Os nossos informantes, tanto pais como professores, mencionam repetidamente que deveria haver grupos diferentes, nomeadamente de LM e de LE, para alunos de E/P. Este é um claro sinal de que o conceito de LH é desconhecido pela população, em geral, na Finlândia. Por conseguinte, consideramos importante que as partes envolvidas no ensino sejam informadas sobre as especificidades da aquisição–aprendizagem/desenvolvimento das LH e como estas devem ser tomadas em conta no ensino.

Segundo Parra (2014: 214–216), de facto, o que urge na área das LH, não é só acumular mais informação, mas integrar os conhecimentos alcançados para uma melhor coordenação dos esforços no campo da educação, planificação e investigação. Concretamente, prioriza-se a consolidação do conceito de *didática específica das LH* (*signature pedagogy*), isto é, as formas características de ensinar e de aprender LH. Essas formas partem duma reflexão sobre os objetivos e métodos do ensino, mas também sobre o papel dos professores de LH, ao serviço de determinadas populações e comunidades, e com vista ao desenvolvimento de toda a personalidade do aluno

¹⁷ Conscientes do facto de existirem várias definições e interpretações diferentes do termo “didática”, principalmente entre mundo académico anglo-saxão, por um lado (onde são usados, em vez de *didactics*, as expressões *curriculum and teaching methods* ou *pedagogy*), e românico, alemão e escandinavo, por outro, convém explicarmos a nossa noção sobre o conceito em questão (deixando de lado os termos *pedagogia* e *educação*, também definidas de diversas maneiras). Na Finlândia, o termo surgiu em 1974, ano em que a formação de professores foi transferida dos Seminários para as Faculdades de Educação das Universidades, onde se fundaram cadeiras em Didática para as diferentes disciplinas. No início, definia-se a didática como uma “área de pedagogia cujo objetivo é fornecer instruções para as práticas da elaboração e da aplicação de planos curriculares”. Mais tarde, alargou-se o conceito, de modo que abrangesse a totalidade do processo ensino–estudo–aprendizagem, constituindo o seu marco teórico. Assim, a didática é considerada como a base científica para o trabalho do professor, contendo uma dimensão normativa (instruções para o ensino, valores inerentes aos objetivos do plano curricular) e outra descritiva (estudo do ensino, também normativo no sentido de que atrás da teoria aplicada há sempre valores escondidos). (Tella & Harjanne, 2004.) Nós centrar-nos-emos na primeira dimensão do processo didático, isto é, no ensino, que por seu lado se constitui de múltiplos componentes, enfocando menos a dimensão do estudo e renunciando, por causa das limitações do nosso trabalho, à análise da aprendizagem. Assim, não chegaremos a verificar se os alunos de E/P, na realidade, aprendem aquilo que lhes é ensinado, a não ser pela avaliação indireta da parte deles próprios, dos pais e dos professores.

(*entire person*) falante de LH. Na disciplina da didática de LH, têm-se destacado, além dos diferentes fatores que intervêm na definição da LH, os aspetos psico e sociolinguísticos, como as representações sociais (afetivas, pragmáticas e cognitivas) acerca das LH, e o estatuto e os papéis das LH (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 22).

Nos próximos parágrafos, veremos brevemente o que se entende hoje, num mundo caracterizado pela *superdiversidade* (Blommaert & Rampton, 2011; Blommaert *et al.*, 2012; Creese & Blackledge, 2010a), por competência linguística, e qual deveria ser, segundo esta conceção, o objetivo do ensino de línguas em geral. Seguidamente, apresentaremos uma visão panorâmica da posição das LH em diferentes contextos do ensino básico. Em muitos países, o ensino tem sido monolíngue na língua maioritária, apesar de múltiplos factos científicos comprovarem que o ensino na LM é vantajoso para os alunos de grupos minoritários (nacionais ou imigrantes). Sublinhamos que pessoalmente, defendemos as abordagens plurais no ensino das LM, com vista à construção dum repertório plurilíngue¹⁸ e pluricultural.

O conceito de LH muitas vezes relaciona-se com o bilinguismo, como se se tratasse apenas da coexistência entre a língua de casa e a língua da escolarização e dos demais âmbitos. Grande parte das crianças e jovens, contudo, nasceram e continuam a viver em meios plurilíngues, e estes meios estão a tornar-se cada vez mais *transnacionais*. Os angolanos da Finlândia, por exemplo, mantêm contactos com os seus parentes em Angola, França ou Estados Unidos – por vezes em francês ou inglês. Os falantes de certas línguas com grande variedade dialetal, como o árabe, o curdo ou o chinês, por outro lado, recorrem ao finlandês para se compreenderem mutuamente. No seu dia-a-dia, os jovens ouvem e usam várias línguas em diferentes contextos – muitas vezes simultaneamente, sendo difícil determinar onde termina uma língua e começa outra (Lehtonen, 2015).

Assim, têm-se proposto novos termos para o conceito de plurilinguismo, visto como um fenómeno qualitativo, em vez de quantitativo: *language crossing* (Rampton, 1997), *translanguaging*¹⁹ (García & Beardsmore, 2008), *metrolingualism* (Otsuji & Pennycook, 2010), *linguaging* (Jørgensen *et al.*, 2011). Os indivíduos, respetivamente, são encarados como *linguagers* que usam todos os recursos – linguagens, registos, “pedaços” de línguas, formas paralinguísticas – que têm à sua disposição, para uma interação fluente.

¹⁸ O Conselho da Europa distingue o *plurilinguismo* do *multilinguismo*: o primeiro refere-se à capacidade de um indivíduo de usar mais de uma língua, do ponto de vista dos falantes e aprendentes, e o segundo, à presença de várias línguas dum determinado espaço geográfico, independentemente dos indivíduos que as falam (Conselho da Europa, 2001: 23; Cummins, 2014: 4).

¹⁹ Com o termo *translanguaging*, García refere-se à livre movimentação entre as línguas, sem separação funcional diglósica (García & Beardsmore, 2008: 45): “El translenguar es el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas. El translenguar es diferente de *code-switching* ya que no se refiere a una alternancia o cambio de código, sino al uso de prácticas discursivas que no pueden fácilmente ser asignadas a una u otra lengua.” (García, 2012: 354). Inicialmente, o termo foi usado por Cen Williams para designar práticas pedagógicas que permitem mudar de línguas numa sala de aulas bilingue. O *input* e o *output* das atividades realiza-se em línguas diferentes, de forma sistemática, para que os alunos pratiquem tanto a receção como a produção nas duas línguas. Assim, por exemplo, a leitura faz-se numa língua e a escrita numa outra. (García, 2012: 45, 301.)

A competência linguística²⁰ muitas vezes relaciona-se apenas com algumas línguas ou com a aprendizagem formal, ficando invisível a competência adquirida de forma espontânea, informal e não formal. No mundo académico, é comum pensar-se que o domínio do inglês é o suficiente.²¹ No mundo laboral, porém, exige-se sempre uma boa competência em finlandês, mesmo que esta não faça nenhuma falta em várias profissões. A competência que os indivíduos (plurilingues) têm em outras línguas europeias, africanas ou asiáticas ignora-se por completo. A pluriculturalidade, por seu lado, encara-se como um problema, enquanto o qualificativo *internacional* significa um valor acrescentado – vejam-se, por exemplo, as conotações ligadas a uma escola pluricultural vs. uma escola internacional. (Lehtonen, 2016.)

Na investigação que se inscreve na mudança epistemológica do novo paradigma plurilingue (*multilingual turn*) (May, 2014; Ortega, 2009), assume-se que as línguas se analisem como partes integrantes dum repertório linguístico plural, heterogêneo e dinâmico. Postula-se que, na realidade, ninguém domina “toda” uma língua, mas apenas “*specific bits and pieces*” de línguas, e que os repertórios truncados constituídos por esses pedaços formam a nossa competência plurilingue, na era da globalização (Blommaert, 2010: 23). O repertório individual integra, portanto, LM, língua(s) maioritária(s) e, ainda, diferentes LE estudadas e/ou que se ouvem e leem nos diferentes contextos em que o indivíduo circula, marcados pela diversidade linguística (Coste *et al.*, 2009), tendo, assim, uma relação direta com as biografias linguísticas e as práticas de literacia dos falantes.

Este tipo de plurilinguismo flexível, de facto, estabeleceu-se há já quinze anos como o objetivo para o ensino das línguas na Europa, no marco do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001: 23–24):

A abordagem plurilinguística [--] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o

²⁰ Segundo a terminologia do QERC, (Conselho da Europa, 2001: 13, 31, 34), “as *competências gerais* dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo* (saber), a *competência de realização* (saber-fazer), a *competência existencial* (saber-ser e saber-estar) e a *competência de aprendizagem* (saber-aprender). O conhecimento declarativo é um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico). [--] A *competência comunicativa* compreende diferentes componentes: *linguística*, *sociolinguística* e *pragmática*. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. [--] Os níveis comuns de referência permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua *proficiência*, através dos parâmetros do esquema descritivo.” Por *proficiência* entendemos a *capacidade no uso* (<http://cvc.cervantes.es>).

²¹ A defesa desta tese, por exemplo, foi-nos sugerido que fosse em inglês, porque não se encontrava em todo o Departamento de Línguas Modernas um indivíduo qualificado que dominasse o português e se disponibilizasse para ser o representante oficial da Faculdade. Nós argumentámos que o português é uma grande língua universal e que gostaríamos de respeitar o eventual público lusófono, interessado no tema (presumindo que os falantes de espanhol compreendem o português). Felizmente, o professor catedrático de filosofia medieval, o português José Filipe Silva, teve a bondade de representar a Faculdade no ato.

conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar “mestria” em uma, duas ou mesmo em três línguas, cada uma colocada no seu lugar, tendo como modelo final o “*falante nativo ideal*”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um *repertório linguístico* no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas, de forma a construir a “multicompetência” dos falantes.

Originalmente, o conceito de Hymes (1966, *apud* Kalliokoski, 2011) sobre a *competência comunicativa*, a capacidade humana de usar a linguagem num contexto social, incluía o plurilinguismo. A ideia de um repertório linguístico que consiste na competência em diferentes recursos linguísticos, porém, não foi aplicada ao ensino nem à avaliação de LE ou de LH. Inclusivamente no marco do próprio QERC, o enfoque tem residido nas diferentes áreas de competência numa língua particular, e não se tem prestado atenção às práticas plurilingues. As atitudes perante a mistura de línguas e registos continuam negativas, inclusivamente entre os professores e especialistas em línguas. (Kalliokoski, 2011.)

A noção de competência parcial também não é comumente aceite, mesmo que ninguém precise de todos os recursos que as línguas eventualmente nos potenciam (Blommaert, 2010: 103). Por um lado, e em muitos casos, os professores escondem as suas práticas naturais de *translanguaging*, consideradas mal vistas, apesar de saberem que estas são precisas para que se possa ensinar de modo eficiente (García, 2012: 307). Por outro lado, o reconhecimento e a aceitação dos repertórios plurilingues individuais também não quer dizer que os professores devam incentivar apenas *translanguaging* e práticas linguísticas flexíveis nas aulas. Também devem assegurar que os alunos se consciencializem sobre as diferenças entre as variedades mistas que usam e as variedades normativas²² que vão precisar de dominar para terem sucesso na vida académica e profissional (May, 2014: 115). Além disso, é preciso reconhecer que algumas formas de plurilinguismo são “perigosas” por serem consideradas desordenadas, impuras e anormais, caindo os seus usuários em risco de serem desqualificados, marginalizados e excluídos (Blommaert *et al.*, 2012; Blackledge & Pavlenko, 2004; Norton, 2000).

Quanto às bases científicas do bi/plurilinguismo escolar, as investigações publicadas ao longo dos últimos quarenta anos, em diferentes partes do mundo, demonstram claramente a importância da LM/LH para o desenvolvimento pessoal e educacional da criança. Tem sido provado que programas bilingues bem implementados promovem a literacia e os conhecimentos das diferentes disciplinas sem nenhuns efeitos negativos no desenvolvimento da língua maioritária (Skutnabb-Kangas, 2000; Cummins, 2001; Baker, 2007).

Também existe evidência empírica que comprova que a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos nas estruturas cognitivas previamente

²² Usamos o termo *normativo* (*standard*) como “a prestige variety of language, providing a written institutionalized norm as a reference form for such purposes as teaching and the media” (Coulmas, 2005: 215 *apud* García, 2012: 35).

existentes, e isto aplica-se à transferência de conceitos, conhecimentos e competências entre as línguas, nos dois sentidos. Segundo o princípio da *interdependência linguística*, baseada na teoria da *proficiência subjacente comum* que Cummins apresentou já na década de 70 (ver p.ex. Cummins, 2005b), esta interdependência promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, sempre que existam as condições necessárias. Segundo Cummins (Idem: 2), à medida que a instrução numa determinada Lx é eficiente para promover a proficiência em Lx, a transferência dessa proficiência para Ly ocorrerá desde que haja exposição adequada à Ly (na escola ou em outro âmbito) e motivação para aprender Ly. No ensino, por conseguinte, dever-se-iam aplicar estratégias bilíngues que promovam esta transferência (Idem: 2):

[T]his monolingual instructional orientation is counterproductive and inconsistent with the reality of interdependence across languages. If crosslingual transfer is occurring anyway and, in fact, is a necessary condition for successful bilingual development, surely we should attempt to encourage and facilitate this transfer rather than impede it? [...] while monolingual instructional strategies (e.g., use of the target language for large blocks of time) play an important role within both foreign/second language teaching and bilingual/immersion education, they should be complemented by bilingual instructional strategies that focus on teaching directly for two-way transfer across languages.

No contexto finlandês este tipo de estratégias bilíngues, até recentemente, foram praticamente inexistentes, mas em outros países, têm-se aplicado projetos (locais) de promoção e valorização das LH na escola maioritária, com vistas ao aproveitamento das LH como um recurso cognitivo e académico, à ligação do ensino com a vida e com o *background* dos alunos, e ao reforço da identidade pluricultural. Existem muitas atividades que poderiam adaptar-se às nossas aulas, como a “montra bilingue” (*dual language showcase*), onde os alunos escrevem e publicam na rede histórias nas duas línguas, com a ajuda dos pais, professores e colegas²³ (Parra, 2014). Nos exercícios de leitura bilingue (*dual language reading*), por sua vez, leem-se em voz alta livros onde o texto aparece nas duas línguas, lado a lado (Cummins, 2014: 9–11, 14), para darmos só dois exemplos concretos, adequados às aulas de línguas.²⁴

Este tipo de *uso simultâneo das línguas*, no qual nenhuma língua substitui a outra, mas, antes, são usadas lado a lado, é recomendado pelo Centro Europeu de Línguas Modernas, em *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA), que oferece modelos para a promoção da pluralidade e da competência plurilinguística e pluricultural no ensino (Candelier, 2010). O termo *abordagens plurais a línguas e culturas* refere-se às práticas didáticas que aproveitam mais do que uma língua e/ou variedade de línguas ou culturas nas atividades realizadas nas aulas. As práticas contrárias, chamadas *singulares*, eram valorizadas no ensino de línguas em que se usavam métodos estruturalistas, e continuam a sê-lo nos métodos

²³ Segundo The New London Group, uma pedagogia eficiente de literacia deve alargar as definições tradicionais de literacia além da leitura e escrita linear de textos, baseando-se nas competências plurilíngues dos alunos e na multiliteracia – as competências de compreender e produzir textos multimodais; escritos, orais, visuais, auditivos, táteis, gestuais e espaciais (Cummins, 2014: 11).

²⁴ Na escola pluricultural helsinkiense de Meri-Rastila, os alunos escreveram um livro de contos publicado em 14 línguas diferentes, na página *Yllättävä tapaus. Lasten eläintarinoita monella kielellä*, consultada a 19.4.2016 (<http://www.hel.fi/static/opev/merir/Yllattava.pdf>).

comunicativos – e nas aulas das LM – que priorizam o uso exclusivo da língua alvo. (Candelier, 2010; Kantelinen *et al.*, 2016.)

A FREPA (Candelier, 2010) apresenta quatro abordagens plurais para o ensino de línguas. A *abordagem intercultural* inclui atividades didáticas nas quais se destacam a língua e cultura de outras comunidades, principalmente as minoritárias, presentes na escola, com o fim de contribuir para a competência intercultural, definida como conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos que permitam ao aluno reconhecer, compreender, interpretar e aceitar modos de viver e de pensar diferentes.

As outras três abordagens têm uma orientação mais linguística. O objetivo da *didática integrada das línguas* é facilitar a aprendizagem de uma segunda língua ensinada na escola, usando a primeira como trampolim, e estas por sua vez como trampolins para uma terceira, e assim sucessivamente.

A *intercompreensão entre línguas* consiste na abordagem em paralelo de várias línguas da mesma família, tendo o aluno já aprendido alguma delas como LM, língua do ensino ou LE. O foco de atenção reside nas competências recetivas, na compreensão. (Aqui cabe mencionar que as línguas mais parecidas com o finlandês são as fino-bálticas, não estudadas na escola – estónio, careliano, ingriano, ludiano, vepesiano, vótico, livónio²⁵ – e que as línguas mais estudadas – o sueco e o inglês – não se parecem muito entre si, apesar de as duas serem germânicas).

A *sensibilização à diversidade linguística* (*awakening to languages*) é a abordagem mais extrema, pois refere-se a atividades educativas nas quais se tomam em consideração não só as línguas ensinadas na escola, mas todas as línguas e variedades do mundo, sem descartar nenhuma.

Estas quatro abordagens plurais diferenciam-se das abordagens singulares pelo modo reflexivo com que as línguas e as culturas são trabalhadas, pelo papel que a L1 (ou L2 etc.) desempenha neste processo e por despertar a consciência dos aprendentes sobre os seus próprios modelos de aprendizagem, além de fomentar uma postura de interesse e respeito, em vez de ignorância e preconceito, em relação à alteridade (*otherness*). (Candelier, 2010.)

Relativamente a outras teorias atuais sobre a aprendizagem de línguas, na Europa, sustenta-se que têm um carácter holístico e se baseiam numa nova perspetiva segundo a qual o próprio processo de aprendizagem é mais central do que os seus resultados (Kantelinen *et al.*, 2016). O aprendiz não se considera como alvo do ensino senão como um agente ativo guiado pelas suas próprias motivações, metas e necessidades. O objetivo do ensino é produzir uma competência funcional, uma capacidade de atuar em contextos autênticos linguísticos e culturais. Além disso, os professores devem ter na mira não só a língua que ensinam mas também todas as línguas dos seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento duma comunidade escolar linguisticamente consciente, em colaboração com os professores das outras disciplinas, para apoiarem toda a aprendizagem dentro e fora da escola (Idem).

Da perspetiva norte-americana, segundo Parra (2014: 219–220), tem havido dois avanços principais no ensino das LE e LH: a adoção dos *National Standards* (cf. QERC na Europa), cuja conceção de comunicação se alarga mais além da gramática

²⁵ Línguas com um número muito reduzido de falantes, com a exceção do estónio. A língua livónia não tem nenhum falante “nativo” vivo.

e das quatro competências tradicionais, e a abordagem funcional da língua, onde as modalidades orais e escritas são entendidas como práticas sociais em contextos sociais específicos (cf. competência funcional no QERC: 178–184). O abandono dum ensino prescritivo, que encarava como errôneas as formas não normativas – como, eventualmente, aquelas que os alunos aprendem em casa –, permite o ensino de diferentes funções comunicativas e sociais das línguas em diferentes contextos, sem excluir, naturalmente, os contextos académicos.

Apesar de a Islândia e as Coreias serem possivelmente os únicos países monolíngues dos cerca de 200 países do mundo, apenas 25% dos Estados reconhecem duas ou mais línguas oficiais. Muito poucos Estados oferecem ensino básico público em outras línguas que não as oficiais e, por consequência, a maior parte das crianças do mundo não é escolarizada nas línguas que fala em casa. (García, 2012: 24–25.)

Nos EUA, por exemplo, alguns Estados proíbem por lei o uso de outras línguas que não o inglês na escola. Na Europa, pelo contrário, vários países começaram a promover o ensino bilingue²⁶, o qual, segundo García, é a *única* maneira de educar crianças no mundo plurilingue do século XXI (Idem: 5, 10, 14). Nestes países, porém, oferecem-se principalmente programas bilingues dedicados a línguas de prestígio, como no caso do ensino espanhol–inglês, em Espanha, tendo o ensino espanhol–galego, por exemplo, encontrado muita resistência por causa da diglossia, pelos próprios galegos (Piippo, 1992).

A nível de Estados, é possível distinguir três orientações principais perante o multilinguismo, as quais influenciam as políticas linguísticas relativas ao ensino: as línguas minoritárias são encaradas como um problema, como um direito ou como um recurso (Ruiz, 1984; García & Beardsmore, 2008: 13–19). Na Finlândia, estas três orientações têm-se refletido tanto na língua autóctone sámi – que só em 1992 alcançou a posição de língua oficial nos respetivos territórios, havendo atualmente ensino *em* e *de* sámi – como nas LH “importadas” pelos imigrantes, que só hoje estão a começar a apreciar-se como um recurso individual e social.

Relativamente ao papel das LH na integração dos imigrantes no país de acolhimento, é possível distinguir duas tendências: uma que reconhece que bons conhecimentos da LH facilitam a aquisição da língua de escolarização (LH como trampolim), e outra que defende o uso exclusivo da língua maioritária para evitar quaisquer misturas (LH como barreira) (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 24–25).

Independentemente do papel dado à LH, existem ainda dois modelos para o ensino de crianças de origem estrangeira: o modelo da integração, em que o aluno é colocado numa turma de língua maioritária, com apoio especial, e o modelo de separação, onde o aluno, no início, é colocado numa turma especial (Tikkanen, 2010: 14). Na Finlândia, o organizador do ensino decide sobre a constituição de turmas do chamado ensino preparatório e sobre a eventual integração parcial ou total destes alunos no ensino básico regular. O Currículo Nacional do Ensino Preparatório destaca que um

²⁶ Os modelos de ensino bilingue podem ser divididos em subtrativos, cuja meta é o monolingüismo no L2 ($L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$) e aditivos, cuja meta é o bilingüismo equilibrado ($L1 + L2 = L1 + L2$). Estes, por sua vez, dividem-se em dezenas de modelos diversos, segundo os respetivos objetivos práticos e ideológicos, os estatutos das línguas em questão, os recursos disponíveis, o grau de proficiência dos alunos, etc., de cada contexto particular. (García & Beardsmore, 2008: 51; Quadros de diferentes tipos de modelos, Idem: 134, 138).

dos objetivos deste ensino é apoiar e promover a competência dos alunos na sua própria LM (Oph, 2015: 1, 5), contudo, contraditoriamente, o número destes alunos não conta nos grupos de LM, à hora de se calcular o montante da respetiva subvenção estatal.²⁷

Como veremos, os documentos oficiais finlandeses mais recentes encaram as línguas minoritárias como um recurso – além de garantirem aos seus falantes o direito de cultivá-los – porém, nem sequer para os falantes das línguas minoritárias mais faladas, existem escolas bilingues, com a exceção da escola fino-russa de Helsínquia. Também não existem escolas bilingues nas duas línguas nacionais, sueco e finlandês, porque muitos sueco-falantes preferem a separação mais estrita possível, temendo que as soluções bilingues levem ao monolinguismo por os sueco-falantes tenderem a usar finlandês em contextos bilingues (Piippo, 1993; Geber, 2010; Boyd & Palviainen, 2015: 66).

Além disso, na prática, o finlandês como L2 vê-se como prioritário nas turmas preparatórias dos imigrantes recém-chegados, relegando-se o uso das suas próprias línguas às aulas de LM. Nestas aulas, por sua vez, segundo os nossos dados, os professores favorecem as práticas monolíngues na língua alvo do ensino, contraproducentes principalmente para a aprendizagem dos alunos bilingues com um nível de proficiência baixo na LM, mas também para os alunos que poderiam reforçar o seu finlandês L2, através de práticas bilingues.

2.4 Ensino das línguas maternas no contexto finlandês

Conforme o Artigo 10 da Lei sobre o Ensino Básico (21.8.1998), as línguas do ensino na escola são o finlandês ou o sueco, além do sámi, do romani e da linguagem gestual.²⁸ Segundo o Artigo 12 da mesma Lei, como língua materna, ensina-se finlandês, sueco ou sámi, e, *segundo a escolha do encarregado da educação*, também romani, linguagem gestual ou *outra língua materna do aluno*.

É permitido dar aulas de explicações na LM do aluno (Opetusministeriö, 2009: 17) e uma parte do ensino pode, ainda, ser administrada em outras LM dos alunos, sempre que estes conseguirem segui-la. De facto, mais da metade dos municípios organiza algum tipo de ensino em LE ou L2, incluindo turmas de imersão nas línguas nacionais, isto é, aprendizagem integrada de conteúdos e língua, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Mustaparta, 2011). Já antes do começo do ensino de LE, é permitido aplicar o chamado chuveiro linguístico, em que se aprendem as bases de uma LE através de brincadeiras, canções, jogos e atividades cinestésicas (Oph, 2014: 126).²⁹

²⁷ Informação disponível na página da Oph, “Perusopetukseen valmistava opetus – usein kysyttyä”, consultada a 24.9.2016 (<http://www.oph.fi>).

²⁸ O finlandês e o sueco são as línguas nacionais, mas a legislação não define quais são as línguas minoritárias, apesar de existirem regulações específicas para três línguas sámi (koltta, inari, pohjoissaami), denominadas línguas indígenas, e para o romani, o careliano e as linguagens gestuais finlandesa e fino-sueca, denominadas autóctones.

²⁹ Neste momento, oferece-se também, em algumas escolas, ensino em seis LM, chamado OMO (ensino na língua própria), segundo a página “Omakielinen opetus”, da Universidade de Turku, consultada a 23.5.2016 (<https://www.utu.fi>).

O Estado finlandês é um dos poucos que financia o ensino das LM de alunos de origem estrangeira, não havendo qualquer condição de acesso que se prenda com o país de origem, com o grau de conhecimento do finlandês ou com o uso da própria LM, como é o caso em vários países europeus (Eurydice Network, 2009: 24–25)³⁰. Os municípios não são obrigados a organizá-lo, mas podem solicitar um financiamento estatal para grupos com um mínimo de quatro alunos, para duas horas semanais de aulas³¹ (Decreto 1777/2009, do Ministério da Educação).

As línguas ensinadas são cerca de cinquenta, e o número de alunos inscritos era de 14.000, em 2012 (Oph, 2013), tendo quintuplicado em vinte anos (o número era de 2.870 em 1993, segundo Ikonen, 2007: 41). Em 2015, já havia 17 300 alunos de LM (Oph, 2016). A ideologia atrás desta política linguística sustenta, portanto, o direito dos cidadãos a manterem e a desenvolverem as suas línguas. Contudo, devido principalmente às fragilidades do planeamento linguístico a nível local, estima-se que apenas uma terça parte dos alunos com direito a frequentar este ensino participa nas aulas (Latomaa, 2013: 173).

Os falantes de russo, estónio e somali formam os três maiores grupos de imigrantes na Finlândia; os 6580 falantes de espanhol formam o 13º maior grupo (Gráfico 2.2), e os 2250 de português o 25º maior grupo.

Não existem estatísticas que relacionem o número de falantes (e de descendentes de falantes) das diferentes LM com o número de alunos das respetivas LM, ainda que fosse interessante saber quais as LM proporcionalmente mais estudadas e por que motivos. As seis LM com o maior número de alunos são o russo, o somali, o árabe, o estónio, o albanês e o inglês (Oph, 2016), línguas com estatutos sociais muito diferentes a nível nacional e internacional.

Na primeira década de 2000, a Oph financiou um projeto de desenvolvimento do ensino das LM, que incluiu a publicação dum guia didático onde as partes envolvidas – principalmente professores – escreveram sobre as suas experiências, boas práticas e o *know-how* existentes naquele tempo (Latomaa, 2007b). Este guia incluía também uma breve história do ensino das LM na Finlândia, o qual no início dirigia-se apenas a refugiados, e só a partir de 1987 também a outros tipos de imigrantes. Foi integrado pela primeira vez no Currículo Nacional do Ensino Básico em 1992, nomeadamente no Currículo Básico de Imigrantes (*Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*), sem uma descrição pormenorizada do seu estatuto (Ikonen, 2007: 41).

³⁰ Na Noruega, o aluno só pode participar nas aulas de LM se assistir a aulas de norueguês como L2, como se a LM fosse importante apenas até o aluno aprender a L2 (Latomaa, 2007b: 39). Na Suécia, desde 1977 os alunos cujo encarregado de educação fala outra língua que não o sueco têm direito ao ensino de LM (Ganuza & Hedman, 2014: 125), sob a condição de usarem diariamente a LM e terem conhecimentos básicos nela; da parte do município, é requerido um professor competente e cinco alunos para se formar um grupo de LM (Skolverket, 2008: 13). Cerca de 40% dos professores carecem de estudos pedagógicos, devido ao encerramento, em 1988, de um curso específico de dois anos. (Ganuza & Hedman, 2014: 126). Por outro lado, na Suécia, o aluno tem direito a receber aulas de apoio nas outras disciplinas na sua LM, caso precise (Badri et al., 2006: 3).

³¹ Se compararmos a carga horária de finlandês/sueco como línguas maternas, reparamos que o número de horas dedicado a este ensino (42 h x 38 = 1596 h) é mais do que o duplo em relação ao das LM (9 x 2 h x 38 = 682 h) (Decreto 422/2012 do Conselho de Ministros sobre os objetivos e a distribuição horária do ensino básico).

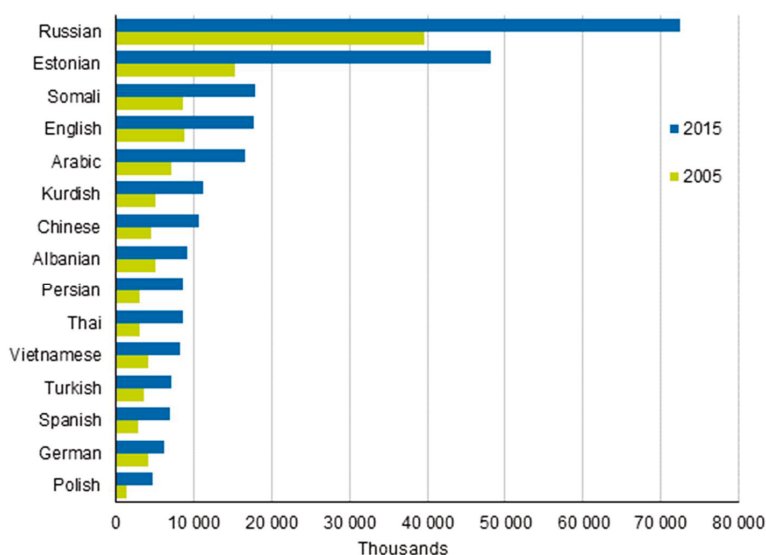


Gráfico 2.2 – Os maiores grupos por L1 em 2005 e 2015³²

Em 1994, apareceu o termo *bilinguismo* neste Currículo, juntamente com a referência de que o estudo do finlandês/sueco e da LM própria criam as condições necessárias para o desenvolvimento do bilinguismo. Merece destaque que neste Currículo, a LM figura como uma disciplina entre as outras, em pé de igualdade com elas, inclusivamente com as línguas nacionais, o finlandês como L2, o sámi e a linguagem gestual. Em 1995, o Ministério da Educação ditou que o mínimo de alunos por grupo era de 4 (antes fora de 5) e que no grupo podia haver alunos de várias escolas e municípios e de vários anos de escolaridade, inclusive alunos do ensino pré-escolar.

Em 1999, quando se definiram os critérios de avaliação do ensino básico, especificou-se que a avaliação de LM devia incluir-se no certificado, ao lado das outras disciplinas. Por conseguinte, influenciava também na média do aluno e na sua seleção para o ensino secundário. Os critérios de avaliação da LM definiram-se em 2001, devendo estes funcionar como base comum para os planos específicos que se elaborariam nos municípios ou nas escolas. A Oph apoiou a elaboração dos planos oferecendo formação aos professores em 2002.³³ (Idem: 41–56.)

Na reforma curricular de 2004, este ensino tornou-se complementar, tendo sido trasladado para um anexo do Currículo Nacional, por causa de uma interpretação nova do Artigo 12 da Lei sobre o Ensino Básico e “porque era financiado através do

³² Gráfico copiado da página “The largest groups by native language 2005 and 2015 (1.4.2016)”, de Tilastokeskus (http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_kuv_002_en.html). Um gráfico com os trinta maiores grupos encontra-se (em finlandês), em outra página de Tilastokeskus (<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset>).

³³ Entre 2015 e 2017, a Faculdade de Pedagogia da Universidade de Tampere organiza duas formações pedagógicas complementares de 60 ECTS para indivíduos de origem estrangeira. Informação disponível na página “Kuulumisia IV. Täydennyskoulutus maahanmuuttajataustaisille henkilöille”, da Universidade de Tampere, consultada a 17.4.2016 (<http://www.uta.fi>).

subsídio estatal” – como tinha sido já antes³⁴ (Latomaa, 2007a: 337). No ensino pré-escolar era possível administrar ensino de LM, bem como no ensino preparatório dos alunos imigrantes.

Em 2006, definiu-se que só os municípios e outras entidades autorizadas podiam solicitar a subvenção estatal, que cobria 85% dos gastos reais (22 euros por hora) de 2 aulas semanais por grupo. (Ikonen, 2007: 48–49.)

A partir de 2010 o ensino das LM continuou a sofrer constantes cortes, na medida em que o número de horas de aulas diminuiu, as turmas do ensino pré-escolar foram abolidas e se apostou muito mais no ensino do finlandês como L2 do que no ensino das LM (Tikkanen 2010: 38–52). Assim, segundo uma auditoria pública, ensina-se mais de três vezes mais finlandês/sueco como língua materna (416 705 horas) do que LM (131 000 horas) (Valtionalouden tarkastusvirasto, 2015). Isto apesar de o número de falantes de LM estar a aumentar em flecha e apesar de ser vital a manutenção das LM dos milhares de pequenos requerentes de asilo que vivem numa situação temporária porque muitos terão que voltar – ou não-de querer voltar – às suas terras de origem.³⁵

Não existe um banco de dados que reúna toda a investigação sobre o ensino das LM na Finlândia³⁶ mas, segundo as nossas buscas bibliográficas, esta parece tão parca que apenas inclui algumas dissertações a nível de licenciatura e de mestrado: Aaltonen (2001) estudou o papel pedagógico (professor *vs.* orientador) de 12 professores (de russo, estoniano e somali) e a situação laboral dos professores de LM em geral; Domínguez Lledó (2007, 2013) procurou encontrar as causas que originam a baixa competência linguística e a falta de motivação para o estudo de espanhol, LM; Rönkkö (2014) pesquisou as opiniões e propostas de 501 encarregados de educação relativas ao ensino das LM, através dum inquérito realizado pela própria Oph; Hatakka (2014) investigou a posição do ensino da escrita nas aulas de três professores de LM (inglês,

³⁴ O sámi e o romani também se ensinavam através do mesmo subsídio, no entanto o seu estatuto como disciplinas não mudou. (Latomaa, 2007a: 337).

³⁵ O governo finlandês declarou que começará a estimar duas vezes por ano a situação da segurança nos países de origem dos refugiados, para enviar de volta aqueles que já não estariam em perigo de morte nos seus países (Helsingin Sanomat, 8.12.2015). Por conseguinte, muitas famílias vão ter que regressar aos seus países, voluntária ou involuntariamente.

³⁶ Existe um corpus muito maior de investigação sobre o ensino das LM na Suécia. No país vizinho, os investigadores têm procurado responder principalmente às seguintes perguntas: Porque se procedeu e como correu a Reforma da Língua de Casa, em 1977, como é organizado o ensino das LM, que formas pedagógicas tem o ensino, como são as condições laborais dos professores de LM, que tipo de pais e alunos escolhem o ensino de LM, como são as atitudes perante este ensino, e quais são os seus efeitos (Tuomela, 2002: 9). Na Suécia, a imigração massiva de força laboral começou já nos anos 60 – emigraram ao país vizinho também cerca 545 000 finlandeses, entre 1945 e 2000 (Korkiasaari, 2001: 2). O ensino das LM tem uma mais longa tradição do que em outros países europeus, tendo gozado de uma fama de ser exemplar. A anterior política de assimilação transformou-se por lei, em 1975, numa política de integração que permitia aos imigrantes, entre outros aspetos, a conservação e o desenvolvimento da sua LM. Os municípios foram obrigados a organizar ensino de LM – já o faziam desde 1968, além de proporcionarem apoio nas outras disciplinas através da LM –, e iniciaram-se programas bilingues e uma formação de professores a nível universitário. Porém, a partir dos anos 1990 a política linguística progressista do Estado nem sempre se refletiu na implementação dessa mesma política. O ensino de LM “colapsou” quando se permitiu que os municípios decidissem sobre como usar o apoio financeiro do Estado anteriormente destinado para o ensino das LM. A oferta do ensino diminuiu drasticamente, e muitas comunidades linguísticas começaram a criar as suas próprias escolas bilingues independentes. (Tuomela, 2002: 10–11; Cabau, 2014: 409.)

turco e vietnamita). Referir-nos-emos a estes trabalhos quando analisarmos os nossos *corpora*, traçando seguidamente apenas os resultados principais de um estudo realizado sob uma perspetiva menos pedagógica.

Tikkanen (2010) pesquisou o estatuto do ensino das LM do ponto de vista de igualdade educacional, através da análise da respetiva legislação e dum inquérito enviado a professores (n = 23) de 16 línguas diferentes e a pais falantes de persa (n = 11), em Helsínquia. Tanto os professores como os pais consideravam o ensino muito importante e viam no domínio da LM uma base indispensável para toda a aprendizagem e para a identidade dos alunos, mas lamentavam que se não usasse a LM fora do âmbito familiar, por causa da pressão que os alunos sentem de serem iguais aos outros jovens. Tikkanen demonstra que os alunos de origem estrangeira não estão em pé de igualdade com os outros alunos, ainda que a Oph afirme que o sistema escolar finlandês proporciona oportunidades educacionais iguais a todos, independentemente da residência, do sexo e do *background* socioeconómico, linguístico e cultural do aluno. No caso das LM, só os alunos que viverem em municípios onde se organiza ensino das suas respetivas línguas – e a uma distância razoável das escolas onde são ministradas as aulas – podem usufruir, efetivamente, dos seus direitos linguísticos na prática.

Os pais não recebem informação suficiente sobre o ensino das LM, dado que estas não são publicitadas nos folhetos informativos onde as LE ocupam uma posição de destaque – como se as LM não pertencessem à escola. O Ministério da Educação não pode exigir que os municípios melhorem a organização do ensino, se estes nem sequer são obrigados a organizá-lo. Tikkanen (Idem: 93, 95) vê o desaproveitamento dos recursos linguísticos dos alunos como uma tragédia humana que empobrece toda a sociedade, e propõe como única solução que se eleve o estatuto do ensino através de novos regulamentos que devem ser aprovados pelo Parlamento. Aponta a eliminação das LM do grupo de disciplinas oficiais do Currículo Nacional, em 2004, como um ato discriminatório, sugerindo ações afirmativas para as minorias poderem usufruir do seu direito ao ensino da LM, cerne do ensino básico. Tikkanen pergunta, muito justificadamente, como o ensino básico apoia o desenvolvimento da LM de todos os alunos, se a LM de todos os alunos já não é uma disciplina do ensino básico (Idem: 96). Ressalta, ainda, que todos os alunos sofrerão das consequências, isto é, da deterioração geral do nível do ensino, caso não se comecem a apoiar devidamente os alunos de origem estrangeira, cujo número aumenta nas turmas e cujos resultados escolares são substancialmente mais baixos do que os dos falantes das línguas nacionais, como têm vindo a comprovar sucessivos estudos PISA (Kupari *et al.*, 2013; Quakrim-Soivio *et al.*, 2015).

Convém destacar, pensando nos imigrantes da primeira geração, que no ensino básico finlandês, considera-se como prioritária a rápida aprendizagem da língua nacional, por parte dos alunos de origem estrangeira, muitas vezes em detrimento da própria LM. O objetivo é poder fornecer aos alunos imigrantes uma formação igual à dos alunos nacionais, mas, na realidade, o nível de proficiência em finlandês/sueco exigido nos exames (nacionais) – em todas as disciplinas – impede que os falantes não nativos possam ser classificados em pé de igualdade com os nativos, por muito bons que sejam os seus conhecimentos dos conteúdos das próprias disciplinas.

Grande parte dos imigrantes da primeira geração – e, infelizmente, também da segunda – não alcançam os níveis mínimos em leitura, matemática, ciências naturais e solução de problemas (Quakrim-Soivio *et al.*, 2015: 63). Por conseguinte, após a escolaridade obrigatória, os jovens de origem estrangeira ficam mais vezes fora do ensino secundário e abandonam os estudos com maior frequência do que os jovens de origem finlandesa (Teräs *et al.*, 2010: 5). Este facto reconfirmou-se no PISA 2012, onde a média da pontuação dos falantes nativos de finlandês era de 526 pontos, enquanto que a dos imigrantes de segunda geração era de 461, e a dos imigrantes de primeira geração, de 426 pontos. As diferenças entre os alunos de origem finlandesa e estrangeira revelaram-se maiores do que nos outros países participantes, apesar de o sistema educativo finlandês ser famoso exatamente por fornecer oportunidades iguais para todos os alunos. (Kupari *et al.*, 2013: 42; Sahlberg, 2015).

A multiculturalidade – a diversidade étnica e cultural – é recente na Finlândia e, segundo indicadores de multiculturalismo – políticas que valorizam e incentivam o cultivo da multiculturalidade – a Finlândia tornou-se rapidamente num dos países mais multiculturalistas da Europa.³⁷ Contudo, as políticas de integração aplicadas na Finlândia têm sido criticadas por priorizarem a rápida “finlandização” dos imigrantes, e por haver um grande abismo entre as palavras dos regulamentos e a sua posta na prática (Saukkonen, 2014: 39–41). Podemos concluir, baseando-nos nos estudos referidos, que também no campo da educação, as intenções multiculturalistas têm sido melhores do que os seus resultados na vida real.

³⁷ Informação disponível na página Multiculturalism Policy Index, consultada a 6.9.2016 (<http://www.queensu.ca/mcp/>).

3 Metodologia

Neste capítulo, justificamos as nossas opções metodológicas e apresentamos os procedimentos de seleção, recolha e análise dos dados.

3.1 Estudo de caso

A investigação realiza-se nos moldes de um estudo de caso, no qual o ensino do espanhol e do português como LM, na área metropolitana de Helsínquia, forma o caso. Como justificamos mais adiante, poderíamos chamar-lhe também caso duplo ou comparativo, devido aos diferentes estatutos institucionais e sociais que as duas línguas gozam na Finlândia, com repercussões também no ensino, as quais iremos apontando e analisando. Apesar das muitas diferenças entre as duas línguas, a vários níveis, consideramos, contudo, que muito mais é o que as une que aquilo que as separa, no contexto deste estudo. Pretendemos, assim, examiná-las lado a lado, com pormenor, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo a todos os métodos – entendendo como método as técnicas de investigação – que se revelem apropriados (Simons, 2009: 3).

De facto, em vez do termo *metodologia* de investigação, os teorizadores do estudo de caso preferem usar *abordagem*, *estratégia* ou *focalização*, através da qual se pretende focar num objeto/caso de várias perspetivas. A finalidade dum estudo de caso é, contudo, holística e sistémica, coincidindo os seus objetivos com os da investigação (educativa) em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar – e eventualmente transformar (o ensino). (Coutinho & Chaves, 2002: 223, 226; Thomas, 2011: 9, 92–104; Simons, 2009: 23.)

A participação num estudo de caso contribui para o autoconhecimento e a consciencialização dos informantes sobre as suas próprias práticas. A divulgação deste conhecimento às outras partes envolvidas, por seu lado, permite que estas tomem medidas para desenvolverem as suas práticas. Por isso, o estudo de caso tem sido considerado como uma abordagem particularmente apropriada para os problemas relativos às práticas educacionais (Simons, 2009: 5). De facto, os estudos de caso proliferaram nesta área, especialmente os aplicados à avaliação de novos programas curriculares na década de 70, no mundo anglo-saxão (EUA e Grã Bretanha). Hoje, o estudo de caso é amplamente aceite como abordagem científica na avaliação de fenómenos educacionais e sociais complexos, dentro de contextos específicos (Idem: 13). Existem vários tipos de estudos de caso, assim como várias maneiras de defini-los (*apud* Simons, 2009: 19):

The qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources. (Merriam, 1988:16).

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. (Yin, 1994: 13.)

Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances. (Stake, 1995: xi.)

Segundo Simons (2009: 20), o que as diferentes definições têm em comum é que se trata de investigar um fenómeno no contexto da “vida real”, procurando compreender a sua complexidade, e não definindo o estudo pelos métodos usados. Coutinho e Chaves (2002: 224), por sua parte, encontram as seguintes características-chaves inerentes ao estudo de caso: é um sistema limitado em termos de tempo, eventos ou processos; é sobre algo; preserva o carácter específico e complexo; decorre em ambiente natural; e usa diferentes fontes de dados e métodos de recolha (observações, questionários, conversas, mensagens, documentos). Simons (2009: 21) apresenta a seguinte definição, com a qual identificamos este trabalho:

Case study is an in-depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, programme or system in a ‘real life’ context. It is research-based, inclusive of different methods and is evidence-led. The primary purpose is to generate in-depth understanding of a specific topic [--] to generate knowledge and/or inform policy development, professional practice and civil or community action.

Efetivamente, o nosso estudo configura-se como uma exploração, a partir de múltiplas perspetivas, da complexidade de um fenómeno num contexto da vida real, baseando-se em dados recolhidos através de diferentes fontes e métodos. Note-se que o objetivo fundamental do nosso estudo é precisamente o conhecimento e a compreensão profunda deste tópico específico, para conhecimento e informação das partes envolvidas, para que possam desenvolver as suas práticas relativas ao ensino.

Qual é o nosso *caso*, como o delimitamos, e qual é a “experiência vivida” dos diferentes agentes nele implicados? É o *estado de arte* do ensino de espanhol e de português, LM, no ensino básico da área de Helsínquia, o qual abordamos através da análise e interpretação de dados oficiais e de dados subjetivos que nos permitem saber como estes agentes pensam e atuam (Idem: 4).

A seleção das línguas, espanhol e português, justifica-se pelo facto de a dissertação ser da área da nossa especialização, Línguas Ibero-Românicas.³⁸ Apesar de não figurarem entre as LM mais estudadas na Finlândia, têm sido ensinadas durante muitos anos nos municípios de Helsínquia, Espoo e Vantaa, onde se concentram as maiores comunidades de imigrantes, razão pela qual delimitámos a recolha das amostras na área metropolitana.

Além disso, representam duas línguas mundiais e pluricêntricas com posições muito diferentes na Finlândia: o espanhol tem sido uma das LE mais estudadas e

³⁸ A escolha de escrevê-la em português, e não em espanhol (ou em inglês, como é permitido e, quem sabe, até recomendado atualmente), tem vários motivos. Apesar de nos identificarmos como ibero-romanistas, com um forte laço afetivo também com as outras línguas peninsulares, o português é a nossa língua de casa e do “coração”. Queremos promovê-lo por ser aqui uma *língua rara* menorizada e também queremos contribuir para a publicação científica nesta área, ainda pouco explorada em português.

populares nas últimas décadas, cada vez mais também no ensino formal,³⁹ existindo um mestrado em Filologia Espanhola na Universidade de Helsínquia desde o início dos anos 80. O Estado espanhol promove ativamente o seu ensino e, sendo considerado como *língua internacional*, e espanhol também goza do estatuto de língua veicular em turmas bilingues.

Quanto ao português, continua a ser denominado oficialmente como *língua rara* (tradução direta do adjetivo que significa ‘pouco comum’). A Universidade de Helsínquia tem a responsabilidade de ensiná-lo, com um subsídio do Ministério da Educação destinado às línguas raras,⁴⁰ mas o mestrado em Filologia Portuguesa surge só a partir do ano letivo 2014/2015. Até esta data, apenas existiam estudos a nível de licenciatura (antigo bacharel), parcialmente fornecidos pelos leitores portugueses do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua e os antecedentes deste. No ensino básico, o português não se ensina como LE e, no secundário, conhecemos apenas uma escola que antes oferecia alguns cursos de português. A promoção da língua também não é facilitada por causa de certa discórdia entre as comunidades portuguesa e brasileira. Como veremos mais adiante, a posição minorizada do português tem repercussões práticas negativas nas condições laborais dos professores de LM, entre outras.

Outro aspeto que nos permitiria classificar a pesquisa como um estudo de caso duplo, são as notáveis diferenças estruturais, fonéticas e ortográficas entre as duas línguas irmãs,⁴¹ além das diferentes representações sociais relacionadas com os vários países de origem, que influenciam as atitudes dos alunos.

3.2 Seleção, constituição e procedimentos de recolha dos *corpora*

Para responder às principais questões de investigação, realizamos uma análise documental e elaborámos três inquéritos. Em 2013 e 2014, procedemos à recolha de três *corpora* diferentes através destes inquéritos, enviados respetivamente às Divisões de Educação, aos professores de E/P e aos pais dos alunos. Além destas amostras, recolhemos dados através de observação participante, conversações e mensagens informais e, ainda, através de vários tipos de documentos escritos, cuja escolha passamos a explicar a seguir.

³⁹ Além de finlandês, sueco e inglês, 18% dos alunos do liceu que terminaram os seus estudos em 2015, estudaram espanhol, segundo “Koulutustilastot”, Tilastokeskus, 2015, consultada a 13.4.2016 (<http://www.stat.fi>).

⁴⁰ Outras línguas pertencentes à mesma categoria são o búlgaro, catalão, eslavo central do Sul (bósnio/croata/montenegrino/sérvio), galego, holandês, letão, lituânio e ucraniano. Informação disponível na página “Harvinaisten kielten opetus ja tutkimus” (Ensino e estudo de línguas raras), da Universidade de Helsínquia, consultada a 5.9.2015 (<http://www.helsinki.fi>).

⁴¹ Do ponto de vista de quem ensina E e P como LE a adultos desde 1988, estas diferenças tornam o E numa língua consideravelmente “mais fácil” do que o P, mesmo que para as crianças a aquisição de qualquer LM seja igualmente “fácil”. Assim, estamos habituados a ouvir lamentações, p.ex., sobre as dificuldades de compreensão do P falado, da pronúncia, do futuro do conjuntivo ou do infinitivo pessoal. Havendo cada vez mais estudantes de P que já estudaram E, temos que preparar-nos para ouvir comentários como “Porque é que está *tudo errado* em português?!”, exclamação recente dum aluno nosso que domina o E, num curso de iniciação de P de Työväenopisto (The Finnish Adult Education Center of the City of Helsinki).

3.2.1 Observação de campo, conversações e mensagens informais

Adquirimos o primeiro conjunto de dados empíricos através das nossas próprias experiências ou *observação participante* como professora de português, LM. O primeiro contacto com este ensino já tinha sido quase dez anos antes, ao levarmos o nosso primogénito às mesmas aulas. As perguntas, que mais tarde se tornaram as questões de investigação antes referidas, começaram a surgir neste trabalho concreto, durante os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. Naquele tempo não fazíamos um levantamento sistemático de dados, nem datámos aquelas observações que íamos apontando no nosso caderno/pauta dedicado a este ensino – exceto os apontamentos das reuniões e sessões de formação – pois não pensávamos no rigor científico de uma eventual análise posterior. Contudo, não teria sido possível captarmos uma imagem tão completa do objeto do estudo se apenas tivéssemos recolhido dados como observadoras externas e através dos informantes, sem termos vivido a experiência docente “na nossa própria pele” (Simons, 2009: 34, 148). Thomas (2011: 214, 216) destaca a importância de “*going out and seeing the world*”, origem da frênese, o conhecimento prático baseado na experiência pessoal, que nos ajuda a fazer sentido das situações particulares. Assim, recorreremos ao longo do trabalho ao nosso conhecimento prévio, entendendo que, dentro do desenho de um estudo de caso, é legítimo aproveitar todos os métodos e aproximações que possam dar mais luz sobre o caso em questão (Thomas, 2011: 6, 209; Simons, 2009: 23).

Além da própria experiência, temos ido recolhendo muitos testemunhos diretamente dos pais e dos professores, ao longo dos anos, através de mensagens, em conversações, antes e depois das aulas, em reuniões e nos seminários organizados durante o festival cultural ibero-americano Kolibrí, para a troca de informações e experiências sobre o bilinguismo infantil.

Durante o processo de investigação, foram reunidos dados adicionais aos inquéritos, através de telefonemas, mensagens de correio eletrónico e encontros informais, ora porque nós precisávamos de esclarecer algum ponto nas respostas, ora porque os próprios informantes queriam atualizar ou acrescentar mais alguma informação ou aproveitar a ocasião para partilhar as suas experiências com uma colega (*peer*) mãe/professora interessada. Também verificámos uma vontade intrínseca de cooperação e de partilha no primeiro encontro de professores de espanhol, LM, organizado pelas autoridades educativas espanholas.

Salientemos, ainda, que como mãe de quatro alunos do ensino básico e secundário, temos *feedback* diário sobre a situação no ensino público em geral. Recebemos muita informação através da intranet escolar e ouvimos os pontos de vista dos professores e dos outros pais em numerosas reuniões a nível individual e a nível das turmas e das escolas (cerca de 2 reuniões por semestre x 4 filhos, até o mais velho ter ingressado no ensino superior). Este tipo de conhecimento pessoal é difícil de “documentar”, porém, não consideramos necessário tentar eliminá-lo por completo deste trabalho.

3.2.2 Documentos

Os principais documentos oficiais analisados, numa perspetiva diacrónica, foram a legislação finlandesa referente às línguas no Ensino Básico (Artigos 10 e 12 da Lei sobre o Ensino Básico, Perusopetuslaki 628/1998), os Currículos Nacionais e os respetivos Anexos 5 e 3, dedicados ao ensino das LM (Oph, 2004, 2014), e os Planos Municipais de Espanhol e de Português (Espoo, 2006a, 2006b; Vantaa, 2005a, 2005b).

Também recorremos a estatísticas oficiais sobre as comunidades hispânica e lusófona da Finlândia, fornecidas pelo Tilastokeskus (*Statistics Finland*), por considerarmos que as políticas e os serviços públicos destinados às populações de origem estrangeira – no nosso caso relativos à política linguística e concretamente ao ensino de LM – deveriam basear-se em dados precisos sobre estas populações. Nos países nórdicos, aproveitam-se os registos oficiais existentes para as pesquisas, enquanto em outros países, adquirem-se dados deste tipo principalmente através de inquéritos. (Méndez & Font, 2013: 12, 14.)

As estatísticas oficiais da Finlândia contêm informação sobre o número de indivíduos de origem estrangeira e sobre a residência, idade, sexo, LM, nacionalidade e país de origem do indivíduo e do seu cônjuge e filhos, além dos respetivos casamentos e divórcios, sendo estas estatísticas atualizados ao fim de cada ano (Wilkman, 2009: 10). Além destas, solicitámos estatísticas não disponíveis ao público, relativas à estrutura familiar, laboral e escolar da população falante de E/P, que nos foram enviadas de forma expedita pelos funcionários de Tilastokeskus.

Na fase final do trabalho, todos estes dados já não puderam ser atualizados e, assim sendo, as nossas estatísticas e demais dados numéricos referem-se a diferentes anos, de 2011 a 2016. As escolas não elaboram estatísticas dos seus alunos segundo a(s) respetiva(s) LM, país de saída ou país de origem (Wilkman, 2009: 18), apesar de este tipo de informação ser indispensável na planificação e posta em prática do ensino, principalmente hoje, aumentando de ano para ano o número de alunos de origem estrangeira. O ensino e a elaboração dos programas curriculares de LM também deveria sempre basear-se no conhecimento sobre as respetivas comunidades de falantes e sobre os alunos aos quais se destina o ensino (Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

Como documentos adicionais relacionados com este ensino, estudámos diversas listas de alunos, mensagens e folhetos informativos, formulários, guias, manuais, programas e diapositivos de sessões de formação, que nos foram facultados principalmente pela Divisão de Educação de Espoo e pelos professores de E/P. Devido ao elevado número destes documentos (várias dezenas), não consideramos relevante listá-los ou anexá-los aqui. Porém, convém ressaltar o facto de estes documentos, destinados principalmente aos professores de LM – alguns também para os pais dos alunos – são quase sempre escritos em finlandês, apesar de muitos dos destinatários não dominarem bem esta língua.

Este é o problema também do principal canal de informação sobre questões linguísticas no âmbito escolar, a nível nacional, nomeadamente Kielikoulutuspolitiikan verkosto (Rede de Política Linguística Educacional), muito útil para os professores que quiserem estar atualizados sobre este campo, e para o nosso trabalho. Através da respetiva lista de correio eletrónico, por exemplo,

recebemos quase semanalmente mensagens acerca de sessões de formação, simpósios e novas publicações. Assim, a diversidade linguística e cultural na escola e a digitalização do ensino parecem figurar entre os tópicos mais discutidos na atualidade, no contexto educativo finlandês, mesmo que não possamos prová-lo “cientificamente”.

3.2.3 Inquérito dirigido às Divisões de Educação

Não existindo nenhuma informação sobre como funcionam os organizadores deste ensino, isto é, os diferentes municípios, enviámos o primeiro dos inquéritos (Anexo 1) aos secretários ou planificadores do ensino de LM das Divisões de Educação de Helsínquia, Espoo e Vantaa (n = 3), em fevereiro de 2013, no anexo de uma mensagem de correio eletrónico.

O inquérito consistia numa lista de 24 perguntas abertas, enumeradas, sobre dados concretos (o número das LM, dos grupos e dos alunos de LM, etc.), sobre as práticas organizativas (organigrama da Divisão; organização da informação, das inscrições, grupos e horários; recrutamento, orientação e formação dos professores), sobre os Planos Municipais de LM, e sobre os desafios e os planos de desenvolvimento relativos a este ensino. Na respetiva mensagem/carta informativa, agradecíamos aos funcionários que respondessem “com poucas palavras” às perguntas que, na nossa opinião, eram fáceis e rápidas de responder para quem se ocupasse da administração deste ensino.

Recebemos as respostas de Espoo e de Vantaa dentro do prazo solicitado, também por correio eletrónico. A planificadora de Espoo, além disso, mostrou-se disponível para colaborar ativamente durante todo o processo da investigação, enviando-nos diversos materiais e respondendo às perguntas que fossem surgindo. A planificadora de Helsínquia, pelo contrário, não chegou a responder ao inquérito. Depois de repetidas tentativas de contacto com a Divisão, explicámos o problema à presidente do Conselho de Educação da Câmara Municipal de Helsínquia. A presidente apelou à responsável deste ensino, que respondeu pessoalmente à maior parte das perguntas, em dezembro, e indicou outras três pessoas, tendo uma delas respondido às restantes.

Mencionemos aqui que também no papel de professora, tivemos muitas dificuldades em conseguir informação e respostas da Divisão de Helsínquia, experiência partilhada com vários outros colegas. Relativamente à administração pública finlandesa, estamos habituados a informações prontas e claras e à transparência e bom funcionamento dos processos, o que nos leva a pensar que a Divisão de Helsínquia, por algum motivo, funciona de outra maneira, ou que inclusivamente tenta “esconder” algo.

3.2.4 Inquérito dirigido aos pais dos alunos

Como referimos acima, existiam alguns dados sobre os alunos de espanhol de Espoo de Domínguez Lledó (2007, 2013), mas nada se sabia sobre os de portugueses. Assim, procedemos à recolha de dados referentes aos alunos e às famílias através dum inquérito eletrónico por questionário (Anexo 2) dirigido aos pais ou encarregados de

educação dos alunos (n = 41), entre abril e maio de 2014. Para concretização desta recolha de dados, foi solicitada uma autorização aos diretores de cada escola onde são lecionadas aulas de E/P e às autoridades competentes de cada um dos três municípios. Apesar de termos adquirido a necessária autorização, este processo revelou-se enredado, pois incluía o preenchimento de vários formulários e dos respetivos apêndices. Foi através deste processo que soubemos que em Helsínquia, inclusivamente para a realização do inquérito à Divisão de Educação, deveríamos ter solicitado, previamente, uma autorização que a própria Divisão outorga. No tocante a pesquisas que se realizam dentro das escolas, com os alunos, a autorização naturalmente faz parte dos requisitos éticos duma investigação, mas parece-nos kafkiano a exigência de uma autorização das autoridades para realizar um inquérito por escrito às próprias autoridades.

Em Espoo e em Vantaa, o inquérito, anexado à respetiva carta explicativa (Anexo 2), foi distribuído pelos professores através da intranet escolar municipal Wilma. Dado que os professores de Helsínquia apenas possuíam os números de telefone dos pais, aproveitámos a nossa lista de endereços eletrónicos do ano letivo anterior para difundir o inquérito. O professor de espanhol helsinkiense, por seu lado, fê-lo através de fotocópias distribuídas aos alunos. Publicou-se ainda uma mensagem com a respetiva ligação ao inquérito em três espaços virtuais pertencentes às comunidades hispânica e lusa, *LusoFin*, *Club Español Finlandia* e *Amando y criando en Helsinki*, cujos membros foram incitados a reenviar a mensagem a outras famílias falantes destas línguas.

O inquérito eletrónico continha perguntas de resposta aberta, dicotómica e de escolha múltipla, divididas em cinco secções temáticas: dados básicos do aluno, proficiência linguística, uso das línguas, atitudes linguísticas e experiências e atitudes perante o ensino de E/P.

Os informantes podiam escolher entre três versões diferentes do formulário: português, espanhol ou finlandês. Os textos dentro dos gráficos figuram em português, dado que o formulário original da Universidade de Helsínquia, no qual ficaram registados também os dados das versões espanhola e finlandesa, foi redigido nesta língua. Pela mesma razão técnica, o termo “português” no gráfico também inclui o espanhol.

O formulário foi previamente testado com pais e ajustado segundo o *feedback* destes.⁴² Assim, no formulário definitivo, eliminaram-se e modificaram-se algumas perguntas e simplificou-se a escala Likert de cinco para três níveis de acordo: *concorda, não concorda nem discorda, discorda*. Também se acrescentou a opção de *não sabe dizer*, por termos verificado que havia pais que não conheciam todos os aspetos relacionados com as questões apresentadas, nem a opinião dos seus filhos acerca das mesmas.

Para facilitarmos a leitura dos resultados deste inquérito, dividimo-la em dois subcapítulos, o primeiro (4.3) dedicado aos dados sociolinguísticos dos alunos,

⁴² Agradecemos a todos os colaboradores na fase inicial, especialmente a Andrea Botero, pelos seus perspicazes comentários relativos à formulação das perguntas. Infelizmente, devido ao desenho técnico do inquérito, não foi possível unir as respostas dos “cobaias” nas análises estatísticas. Contudo, as suas respostas às perguntas abertas figuram entre as outras.

referentes principalmente ao uso, proficiência e atitudes linguísticas, e ao perfil das comunidades hispânica e lusófona, e o segundo (4.4) aos dados que têm diretamente a ver com o próprio ensino de LM. As perguntas sobre o ensino dividiam-se em quatro grupos: fatores relacionados com o gosto e a motivação pelo estudo de E/P, organização do ensino da perspectiva das famílias, importância dada aos diferentes conteúdos e competências, e opiniões dos pais sobre diversas propostas para o ensino de LM.

3.2.5 Inquérito dirigido aos professores

Os dados dos professores ($n = 7$) foram recolhidos através de um inquérito (Anexo 3) que se enviou por correio eletrónico, em abril de 2014, aos dois professores de português e aos três de espanhol da área metropolitana. No ano letivo seguinte foram contratados dois novos professores, um de espanhol e outro de português, para as vagas que se abrem anualmente. Solicitámos e recebemos ainda as respostas destes docentes, em fevereiro de 2015.

O inquérito estava dividido em cinco secções temáticas: dados básicos do professor; perfil e papel de professor; planificação e prática do ensino; avaliação do próprio ensino e da aprendizagem dos alunos; e fatores que influenciam o ensino. Este instrumento era constituído por uma centena de perguntas abertas e fechadas, algumas delas de resposta rápida, outras requerendo mais reflexão. Os informantes escreveram ou assinalaram as suas repostas diretamente depois das perguntas, num documento Word, e enviaram-no-lo de volta.

Conhecemos pessoalmente todos os professores, alguns de longa data, porque vários deles estudaram – ou trabalharam, no caso de um – na nossa Universidade. Esta foi uma das razões pela qual preferimos o inquérito escrito condensado, em detrimento de uma entrevista, que provavelmente se teria tornado difusa (como uma conversa entre amigos/conhecidos) apesar de estruturada e, por conseguinte, de análise complexa – mesmo que possa ter sido mais fácil e rápido aos próprios informantes (Tuomi & Sarajärvi, 2009: 72–74).

De forma a estimular a participação num inquérito tão longo, sublinhámos aos professores que os dados que forneceriam seriam de suma importância para o desenvolvimento do ensino, e que eles próprios poderiam aproveitar os resultados do estudo no seu trabalho. Sabendo que trabalham sós, também os incitámos a refletir e a “desabafar” sobre as suas experiências, encarando o preenchimento do questionário como um ato não só de introspeção mas de *empowerment*, uma oportunidade de serem ouvidos e de terem um papel ativo em relação ao seu entorno laboral. O *feedback* foi positivo, neste sentido: “Tem sido interessante porque é bastante difícil responder a algumas perguntas que estão lá e me fazem pensar sobre a minha prática”; “La recordaré toda mi vida!” (esperamos que de forma positiva).

Apesar de os professores não terem podido responder anonimamente, por os termos identificado pelo remetente do correio eletrónico, consideramos as suas respostas muito honestas. Segundo a nossa avaliação, não pretenderam esconder os problemas ou dar uma imagem da sua pessoa e das suas práticas pedagógicas que não correspondesse à realidade.

3.3 Tratamento dos dados e a sua fiabilidade, questões éticas

Procurámos organizar e interpretar os nossos *corpora* de modo claro e sistemático, através de categorias de análise de conteúdos temáticos. Esta classificação foi facilitada pela estrutura temática e/ou enumerada dos próprios inquéritos. (Jyrhämä, 2004: 223–225.) Para sintetizar a informação contida nas respostas fechadas, recorreremos à análise estatística e, ainda, apresentamos certos resultados – numéricos e verbais – em Figuras e Quadros, para facilitar a respetiva leitura e interpretação. Os dados quantitativos analisaram-se através de distribuição/frequência direta. A alguns aplica-se também a tabulação cruzada, a qual nos permite ver a relação entre as diferentes variáveis, tais como a língua (E/P), o município ou o sexo do aluno, com as questões tratadas. (Tuomi & Sarajärvi, 2009: 97–98.)

A vantagem das respostas abertas é que permitem ao informante expressar-se através das suas próprias palavras, destacando os aspetos que para ele são de importância e demonstrando o que ele próprio sabe. Também facilitam a interpretação das respostas às perguntas fechadas, permitindo-nos ver quais são os argumentos atrás destas. Ao se entrelaçarem as aproximações quantitativas com as qualitativas, estas completam-se mutuamente. (Hirsjärvi *et al.*, 2009: 136–137, 201.) Nas perguntas fechadas, por exemplo, procurou-se averiguar a frequência com que o aluno lê livros na LM e, nas abertas, que tipo de livros são do seu gosto.

O objetivo da análise de conteúdo é proporcionar uma descrição verbal clara do fenómeno estudado, sem perder a informação contida nos dados. É um método através do qual se procuram conclusões duma amostra verbal, de forma sistemática e objetiva (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) A primeira fase do nosso processo de análise consistia na organização temática dos dados. A seguinte fase, a da eliminação de tudo quanto não era essencial para o estudo, obrigou-nos a “silenciar a voz” dos informantes, resumindo as suas respostas através das nossas próprias palavras. Tentámos, contudo, incluir o maior número possível de citações diretas, sem que estas nos impedissem de apontar os fenómenos gerais atrás das respostas individuais. Acreditamos que através das citações, os leitores poderão ter uma “experiência vicária” (*vicariously experience*) dos fenómenos observados e compreender melhor o respetivo significado (Simons, 2009: 23). Além da análise do conteúdo das respostas abertas, explorámos algumas através de uma análise do discurso, demonstrando como os funcionários das Divisões, os professores e os pais produzem significados a partir da linguagem que empregam nas respostas (Tuomi & Sarajärvi, 2009: 104).

O nosso processo de análise é principalmente indutivo, partindo dos próprios dados, mas também dedutivo, baseando-se em teorias, no sentido de que os próprios inquéritos foram elaborados a partir do nosso conhecimento prático e teórico sobre o ensino, o que influenciou e de certo modo limitou as respostas (Idem: 113–119). Isto é, os inquéritos não permitiram aos informantes responder àquilo que não lhes foi perguntado – ainda que lhes oferecêssemos várias oportunidades para acrescentarem livremente informações adicionais. A nossa abordagem também poderia definir-se como abdução, dado basear-se tanto nos dados como nos modelos já existentes (Idem: 97–100).

No tocante à credibilidade de qualquer estudo de caso, pelo seu próprio caráter de *caso único*, é difícil que englobe em si dois dos três critérios clássicos da qualidade de um trabalho de investigação – a validade externa ou a possibilidade de generalização dos resultados e a fiabilidade ou replicabilidade do processo de recolha e de análise dos dados – embora o terceiro sim, nomeadamente a validade interna ou o rigor das conclusões a que conduz (Coutinho & Chaves, 2002: 231; Thomas, 2011: 63).

Um dos maiores contratempos durante o nosso processo de investigação foi o facto de não termos conseguido mais do que 41 respostas ao inquérito dirigido aos pais. Segundo Thomas (2011: 63–71), porém, as noções de amostra, fiabilidade e validade são menos importantes ou até podem desaparecer num estudo de caso, dependendo a sua qualidade mais da relevância das conclusões, além da conceção, a construção e o modo como é conduzido o estudo: escolha e delimitação do caso, explicação e justificação do contexto, adequação dos métodos usados, suficiência mas não excedência de dados e informação, formulação e pertinência dos argumentos, e clareza da escrita e da terminologia usada.

Estamos conscientes de que os dados estatísticos relativos aos alunos não permitem extrapolar para a restante população de alunos de E/P, e muito menos para todas aquelas crianças e jovens que *não* participam no ensino, uma vez que as respostas obtidas são em número reduzido. Contudo, consideramos legítimo traçar um perfil aproximado dos filhos deste grupo de famílias ativas e empenhadas na educação linguística dos seus filhos que, primeiro, os levam ou mandam às aulas de LM e, segundo, têm tempo e interesse para preencher formulários, sós ou acompanhados pelos familiares, e assim partilhar as suas opiniões e ideias sobre o assunto.

Na análise dos resultados, além desta especial motivação inerente aos nossos informantes, é preciso ter em conta que se trata principalmente de respostas dos pais, e não dos próprios alunos, mesmo que em 22% dos casos, os alunos tenham participado no preenchimento do formulário. Quanto mais pequeno o aluno, menos provável se torna que este consiga opinar sobre as diferentes questões colocadas. A formulação de grande parte das perguntas, porém, permite tomar em consideração toda a família: “Leia as seguintes afirmações e escolha a opção que melhor se adequa à situação do aluno / da família (mesmo que o aluno já não assista às aulas de LM)”.

Quanto à replicabilidade, tentámos descrever com pormenor todos os passos operacionais (Yin, 2014), embora não faça muito sentido que outro investigador os repita exatamente da mesma forma. No que toca à validade interna da investigação, julgamos que estudámos aquilo que nos propusemos estudar, isto é, conseguimos, através dos métodos escolhidos, responder às questões de investigação. Os inquéritos eram longos, e alguns dos funcionários municipais e um dos professores eram muito parcos nas suas respostas. É possível que os pais também se cansassem e comessem a responder com descuido às perguntas na escala Likert. Aliás, podem ter querido dar uma imagem embelezada por exemplo sobre o uso da LM, respondendo *várias vezes por semana* em vez de *às vezes*. Também podem ter interpretado as escolhas de formas diferentes, ou seja, *às vezes* e *poucas vezes* podem ter significados diferentes para diferentes informantes. A credibilidade das nossas conclusões aumenta, todavia, pelo facto de termos usado triangulação das perspetivas, dos *corpora* e dos métodos. Apesar da nossa observação participante ao longo do trabalho, acreditamos que as

conclusões obtidas representam e explicam a realidade, em vez de serem apenas interpretações subjetivas nossas. (Coutinho & Chaves, 2002: 234–235; Hirsjärvi *et al.*, 2009: 231, 233; Metsämuuronen, 2011: 35, Tuomi & Sarajärvi, 2002: 141–142).

Finalmente, seguindo as diretrizes éticas da investigação educacional (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009), e como referimos acima, obtivemos a autorização dos organizadores deste ensino para realizar a pesquisa, além do consentimento dos informantes para a divulgação dos dados. As respostas de todos os informantes foram processadas de forma que estes não sejam reconhecidos. Os dados referentes a indivíduos e famílias foram tratados sigilosamente. Devido ao reduzido número de informantes, tivemos especial atenção para que os dados fossem tratados confidencial e anonimamente. Assim, por exemplo, o município onde cada professor trabalha e as informações pessoais básicas não se relacionarão com as respostas. Para impedir a identificação pela língua, algumas das respostas em espanhol – não todas – foram traduzidas para português. Os dados adquiridos permanecerão na nossa posse, inclusivamente aqueles que se guardaram em formato digital, acessíveis apenas através do nosso código e senha.

Os resultados da investigação serão usados para o benefício de todas as partes envolvidas – e para o desenvolvimento do ensino e da aquisição/aprendizagem de todas as LM – pelo qual serão publicados também em finlandês. Existindo atitudes contrárias às línguas dos imigrantes, na Finlândia, escolheremos com cuidado a maneira de apresentar, ao público nacional, os resultados negativos, isto é, os aspetos que deveriam ser desenvolvidos. Em português, ousamos formular críticas mais mordazes e usar uma linguagem mais combativa.

Estamos conscientes de que no formato de uma tese de doutoramento, os dados acumulados são tantos que nem sempre permitem uma leitura rápida e fácil, porém, acreditamos que nos concentrámos no essencial e nos exprimimos da forma mais clara e concisa possível. No capítulo final das conclusões, esperamos ainda conseguir conectar os diferentes elementos observados e transmitir a informação central, as suas implicações e as sugestões nela baseadas, para os diferentes públicos. (Thomas, 2011: 13; Simons, 2009: 24, 132).

Alguns dos resultados – e partes destes capítulos – já foram divulgados em português, num formato mais acessível, em simpósios, seminários e livros, e outros foram aceites para publicação: Piippo & Teixeira (2013), Piippo (2015, 2016, no prelo), Piippo & Espada (no prelo). Tencionamos também escrever artigos em espanhol e em inglês, esperando, assim, poder contribuir para a discussão internacional na área da educação para a diversidade.

4 Descrição, análise e discussão dos dados

Dedicaremos o presente capítulo, que constitui o cerne do trabalho, à descrição e análise dos *corpora*, clarificando primeiro, através de pesquisa documental, o contexto oficialmente estabelecido para o ensino das LM e a educação linguística em geral. A seguir, indagamos sobre a realização concreta deste ensino, baseando-nos nos dados adquiridos através dos inquéritos dirigidos às Divisões de Educação, aos pais dos alunos e aos professores de E/P. No final de cada subcapítulo, sintetizaremos os principais achados e discuti-los-emos sob o título de considerações parciais.

4.1 Documentos curriculares para o ensino das línguas maternais

Este subcapítulo está construído em torno dos documentos que norteiam a educação linguística e o ensino das LM, nomeadamente os Currículos Nacionais do Ensino Básico e os seus Anexos, dos quais constam os textos dedicados às LM. O Currículo Nacional baseia-se no Decreto-Lei 422/2012 (28.6.2012), no qual se definem os objetivos nacionais e a distribuição das horas de aulas no ensino básico. A finalidade desta lei é criar uma escola “mais participativa, mais movimentada, mais criativa e linguisticamente mais rica”, segundo o Ministério da Educação.⁴³

O Currículo é elaborado por grupos de especialistas, funcionários e professores, sob a supervisão da Oph, e cada organizador de ensino ou escola tem a obrigação de incluir os seus objetivos e conteúdos básicos nos respetivos currículos particulares. Deste modo, pretende-se garantir o cumprimento dos direitos básicos educacionais: a igualdade, a uniformidade do ensino e a qualidade.⁴⁴

Para a elaboração do currículo de cada disciplina, designa-se um grupo de trabalho, tendo, no caso da LM, colaborado um grupo constituído por oito membros: quatro professores (uma deles estoniana e outro somali), uma diretora de escola, a chefe do ensino dos “grupos de línguas e culturas” de Espoo, uma professora catedrática e uma funcionária da Oph.⁴⁵

Antes de serem aprovados, todos os textos foram submetidos a uma avaliação pública, numa página eletrónica aberta a todos os cidadãos, tendo nós próprias comentado os referentes às LM, em maio de 2014. Cabe ressaltar aqui que toda a documentação circulou em finlandês e que não nos lembramos de nenhum comentário enviado por um professor de LM de origem estrangeira, ou seja, os verdadeiros protagonistas deste ensino não desempenharam um papel decisivo neste processo.

⁴³ “Mais movimentada” refere-se ao exercício físico, considerado como insuficiente em comparação com o tempo sedentário. Informação disponível no informe “Osallistuvampi, liikkuvampi, luovempi ja kielellisesti rikkaampi koulu”, do Ministério da Educação, consultada a 24.4.2016 (<http://www.minedu.fi>).

⁴⁴ Informação disponível na página “Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet”, da Oph, consultada a 24.4.2016 (<http://www.oph.fi>).

⁴⁵ Informação disponível na página “Maahanmuuttajien oma äidinkieli”, da Oph, consultada a 24.4.2016 (<http://www.oph.fi>).

A Oph apoia a elaboração dos planos locais através de formações, para além das instruções, modelos e exemplos que dispõe na sua página dedicada a este efeito.⁴⁶ Tem-se afirmado que um dos fatores que contribui para o sucesso do sistema escolar finlandês é exatamente o plano curricular moderno, centrado na aprendizagem, concebido pelos próprios professores e aplicado em plena autonomia, em escolas onde os diretores também têm formação docente e trabalham como professores (Sahlberg, 2015: 135, 172).

4.1.1 Currículo Nacional do Ensino Básico 2004

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2004, em vigor durante este projeto de investigação, “o ensino básico deve apoiar a identidade linguística e cultural de cada aluno, e o desenvolvimento da língua materna” (Oph, 2004: 14). Como vimos, contraditoriamente a esta afirmação, elimina-se a disciplina da LM do mesmo Currículo, restando apenas uma Recomendação, de três páginas, para o seu ensino opcional, no Anexo 5 (Idem: 303–306).⁴⁷ Esta segue as formulações dos Currículos anteriores, descrevendo, contudo, mais pormenorizadamente os objetivos do ensino.

O ensino da LM é planeado para duas horas letivas (45 minutos) semanais – ainda que os municípios possam decidir sobre outra carga horária – e afirma-se que este ensino visa “reforçar a identidade do aluno, construindo uma base para a pluriculturalidade e o bilinguismo funcional” (Idem: 305). Entende-se por bilinguismo funcional a capacidade de desenvolver as duas línguas em diferentes contextos, tanto em situações informais como nos estudos e na vida profissional futuros.

A Recomendação declara que se devem ter em consideração as especificidades de cada língua e cultura, além da idade, a assistência prévia ao ensino, os hábitos de estudo e o apoio que a família e o meio oferecem ao desenvolvimento da LM do aluno. É de destacar que o documento menciona várias vezes as línguas nacionais, afirmando que o ensino das LM deve ser organizado juntamente com o ensino do finlandês/sueco como L2, apesar de não haver na realidade nenhum contacto possível entre os respetivos professores. Também indica que os Planos Municipais devem adaptar-se aos planos de língua materna finlandesa e sueca, ainda que, conforme reconhecemos, os contextos das “outras” línguas, a nível do próprio ensino e a nível escolar, familiar e social, sejam completamente diferentes.

Na Recomendação é enfatizado que o ensino da LM “fomenta as possibilidades de o aluno estudar plenamente todas as disciplinas do ensino básico” e que, por isso, “deve apoiar a aprendizagem do vocabulário e dos conceitos das outras disciplinas” (Idem: 305), o que nos parece excelente mas ao mesmo tempo uma exigência excessiva, considerando o número reduzido das aulas e a precariedade das condições

⁴⁶ Informação disponível na página “Paikallisen työn tuki”, da Oph, consultada a 24.4.2016 (<http://www.oph.fi>).

⁴⁷ *Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi*. Partes do documento encontram-se em inglês na página da Oph, “Recommendation of the Finnish National Board of Education for the Core Curriculum for instruction in the native languages of immigrant pupils”, consultada a 20.4.2016 (http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf).

em que se ensina esta disciplina. Porém, seria nas outras disciplinas que os alunos deveriam poder usar, receber apoio e aprender o respetivo vocabulário na sua LM.

Constata-se que, no ensino, deve aproveitar-se o grupo de pares (*peer groups*) e oferecer-se ao aluno muitas possibilidades para ouvir e falar a sua língua na escola, o que parece não ter acontecido durante os doze anos em que o documento esteve em vigor, a julgar pelos resultados dum estudo realizado entre os professores do ensino básico (Latomaa & Suni, 2011). Nesse estudo, verificou-se que a tendência nas escolas é para que os professores procurem minimizar o uso das LM, principalmente na presença de alunos finlandeses, pela desconfiança – a LM é sentida como uma língua secreta –, pelo desconhecimento ou crenças erradas relativas às vantagens do uso da LM, ou pelo receio que este atrase a aprendizagem do finlandês. Mesmo que alguns professores encorajem os alunos da mesma origem a falarem LM entre si – para se ajudarem mutuamente na aprendizagem –, estes não se sentem seguros em usá-la, por vergonha, por quererem ser iguais aos outros, ou porque os pais valorizam mais o uso do finlandês. Além disso, nas escolas muitas vezes nem se conhecem as origens e as diversas línguas faladas pelos alunos, razão pelo qual os professores acreditam que deveriam formar, entre outras iniciativas, grupos de trabalho pluricultural onde participassem também alunos e pais de origem estrangeira (Auvinen & Kuronen, 2014).⁴⁸

A Recomendação divide os conteúdos centrais do ensino das LM em três grupos: 1) competências comunicativas; 2) leitura e escrita; 3) língua, literatura e demais cultura, voltando a mencionar que estes são os mesmos das línguas nacionais, sempre que possível. Como objetivos, são enumeradas uma dezena de competências que o aluno deve adquirir durante o ensino básico. Apesar de os falantes de LM terem um nível de proficiência baixo principalmente no domínio da escrita, a Recomendação não ressalta de forma especial a escrita nem lhe coloca objetivos que, em nosso entender, sejam ambiciosos, talvez em parte devido aos diferentes sistemas gráficos da escrita das LM.

Relativamente à avaliação, estabelece-se que esta deve ser de caráter orientador e incentivante, além de desenvolver a capacidade de autoavaliação do aluno. No final de cada ano letivo, o aluno recebe um diploma com avaliação qualitativa ou quantitativa – à parte do diploma no qual figuram as restantes disciplinas – da sua participação no ensino e, no final do 9.º ano, entrega-se-lhe um diploma de fim de curso, que se baseia nas chamadas *boas competências*, cuja descrição é mais pormenorizada do que a dos objetivos e conteúdos gerais, e – só aqui – se menciona

⁴⁸ Queremos mencionar, contudo, que Espoo está a desenvolver um ensino simultâneo plurilingue, no qual os professores da turma colaboram com os professores das LM. Os resultados têm sido encorajadores, tendo os alunos finlandeses acolhido os novos professores e práticas linguísticas com entusiasmo, e tendo os alunos de origem estrangeira aprendido, entre outros, os conceitos de matemática ou de ciências naturais nas duas línguas. O ensino simultâneo forma parte dum projeto educativo chamado Agora, cujo objetivo é desenvolver e apoiar o plurilinguismo, a consciência linguística e diálogo construtivo e a tolerância entre diferentes religiões e visões do mundo. Informação disponível na página “Kieli ja kulttuuritietoisuus”, de Espoo, consultada a 10.12.2014 (<http://www.espo.fi>). Este projeto está a ser financiado por Espoo e pelo Fundo Europeu para a Integração. Nos outros municípios, têm-se realizado iniciativas interdisciplinares entre as diferentes LE e entre as LE e demais disciplinas. Em Helsínquia, realizou-se um pequeno projeto de colaboração entre os professores de somali, LM, e os professores das outras disciplinas (Kajasto, 2015).

que o texto sobre as boas competências é aquele que serve de base para os Planos Municipais das diferentes LM. Do conjunto destas boas competências fazem parte a compreensão e produção oral, leitura e literatura, escrita, conhecimentos linguísticos, conhecimentos culturais e identidade linguística. Este último parece-nos duvidoso e de difícil medição, com critérios objetivos de avaliação, dado relacionar-se com autorreflexão, atitudes, emoções e valores: “O aluno compreende o significado da língua materna no desenvolvimento da identidade, e aprecia a sua própria língua materna e cultura, como também as outras línguas e culturas” (Oph, 2004: 306).

No ensino básico finlandês, durante os 40 anos da sua existência, têm ocorrido diversas práticas e princípios relativos à avaliação, propícios à criação de confusão entre os professores. Todavia, a avaliação sempre teve duas funções principais. A primeira (formativa) é apoiar e orientar a aprendizagem, através de um *feedback* constante e incentivador, oral e escrito, durante o próprio processo de aprendizagem. A segunda (sumativa) é definir e indicar o nível de conhecimentos e competências adquirido, principalmente no fim do ensino básico, quando os alunos recebem o certificado final que os qualifica para os estudos secundários. Os critérios da avaliação e a sua aplicação no 9º ano, por conseguinte, devem ser uniformes, a nível nacional. Para as duas funções, a questão fundamental é: com que é que se compara o nível do aluno.

Neste sentido, têm sido praticados três tipos de avaliação: relativa (o nível do aluno é comparado com o nível dos outros alunos), absoluta (o nível do aluno é comparado com os objetivos do Plano Curricular) e individual (o nível do aluno é comparado com os seus próprios objetivos e capacidades). De acordo com a Lei sobre o Ensino Básico (628/1998), a avaliação do aluno ficou oficialmente dividida em duas partes: uma formativa durante os estudos e outra sumativa no final dos estudos. Em 1999, foram estabelecidos os critérios nacionais para a avaliação final, através dos quais se define o nível de conhecimentos e competências requerido para a qualificação de oito (8 = “bom”).⁴⁹

4.1.2 Currículo Nacional do Ensino Básico 2016

O novo Currículo Nacional do Ensino Básico (Oph, 2014), em vigor desde agosto de 2016, apresenta uma mudança de paradigma no ensino das disciplinas de línguas, visível por exemplo na interdisciplinaridade entre estas, e entre estas e as demais disciplinas escolares (Mustaparta *et al.*, 2015). O problema é que na prática, o ensino das LM continua complementar e, por conseguinte, acontece física e temporalmente fora do alcance de qualquer colaboração interdisciplinar. O documento promove a ideia de *mainstreaming plurilingualism* (Cummins, 2014: 1), segundo a qual as línguas não são ensinadas em aulas separadas, ao contrário, todos os educadores partilham a responsabilidade de promover o desenvolvimento das línguas, educando “toda a criança” e tomando em consideração todas as suas potencialidades – incluindo as linguísticas e culturais –, em vez de se considerarem apenas professores da sua

⁴⁹ Informação disponível na página “Perusopetuksen oppilaan arviointi”, da Oph, consultada a 18.11.2015 (<http://www.oph.fi>).

própria disciplina. No ensino podem usar-se outras línguas além da língua oficial do ensino, desde que isto não impeça que se alcancem os objetivos do Currículo, e também pode haver situações didáticas plurilingues em que tanto o professor como os alunos usam todas as línguas do seu repertório. Aproveita-se o conhecimento que os alunos e os seus pais e comunidades têm sobre a natureza, o modo de vida, a história e a cultura de origem. (Oph, 2014: 86).

Nos capítulos dedicados à *educação linguística* (Oph, 2014: 103), o documento descreve o *desenvolvimento da competência linguística plurilingue* – constituída por competências de diferentes níveis, nas LM e em outras línguas e dialetos – como um processo que continua toda a vida⁵⁰ e que tem lugar também fora da escola, em casa e nos tempos livres. O ponto de partida do ensino de línguas é o seu *uso em diferentes contextos*. O ensino promove a *consciência linguística*, o *uso simultâneo das línguas* e a *multiliteracia* dos alunos. Estes são incentivados a aproveitar os seus conhecimentos em diversas línguas, por pouco domínio que nelas tenham, em toda a aprendizagem. Dito por outras palavras, o aprendente de línguas converteu-se em utilizador da língua, e a aprendizagem das línguas acontece não só nas próprias aulas de línguas da escola, mas em todas as aulas e ambientes reais e virtuais em que o aluno circula.

Este novo paradigma está em conformidade com o conceito de *saber-fazer abrangente* (*laaja-alainen osaaminen*), lançado no Currículo Nacional, que se refere a um *conjunto de conhecimentos, competências, valores, atitudes e vontade*, declarado como imprescindível para os cidadãos da atualidade e do futuro (Idem: 20), e que vai muito além das fronteiras das áreas disciplinares e das competências teóricas e práticas que se ligavam a estas tradicionalmente. O saber-fazer abrangente é constituído por sete componentes que devem ser integradas nos planos curriculares de todas as disciplinas, inclusivamente nos de LM: reflexão e aprender a aprender; saber-fazer cultural, interação e expressão; cuidar de si próprio e saber-fazer no dia-a-dia; multiliteracia; saber-fazer nas TIC; empreendedorismo e saber-fazer na vida laboral; participação, contribuição e construção dum futuro sustentado (Idem: 20–24). No Gráfico 4.1, traduzimos *saber-fazer* por *competência*.

Quanto à avaliação ressalta-se que esta deve contribuir para melhorar o próprio ensino, além de incentivar a aprendizagem e desenvolver as capacidades de autoavaliação do aluno, visto hoje como um agente ativo. A aprendizagem, o trabalho e o comportamento do aluno devem avaliar-se de formas variadas, sendo a avaliação numérica – através duma escala de qualificação de 4 a 10 – requerida apenas no 8º e no 9º ano (Oph, 2014: 47, 51).

O Anexo 3 do novo Currículo, dedicado às LM (Idem: 463–472), intitula-se “Objetivos, conteúdos e avaliação da aprendizagem no ensino da Língua Materna Própria do Aluno, complementar ao Ensino Básico”.⁵¹ Com as suas dez páginas, é

⁵⁰ O conceito da aprendizagem ao longo da vida tem sido interpretado também de forma negativa, como adaptação pedagógica da exigência do crescimento económico contínuo.

⁵¹ *Perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet, sisällöt ja oppilaan oppimisen arviointi*. A tradução para inglês do Currículo Nacional encontrava-se na página da Oph, a 20.4.2016, mas o documento sobre as LM não pôde ser consultado. Posteriormente, a versão em inglês foi retirada, podendo atualmente ser adquirida apenas através de pagamento, o que consideramos

consideravelmente mais pormenorizado do que a Recomendação atual, principalmente por dividir o ensino em três etapas, relativas ao 1º–2º, 3º–6º e 7º–9º ano, nas quais os objetivos e conteúdos se vão tornando cada vez mais exigentes.



Gráfico 4.1 – Componentes do saber-fazer abrangente (Oph, 2014).⁵²

Este documento anexado, além de lembrar que todas as pessoas que vivem na Finlândia têm direito a manter e a desenvolver a sua língua e cultura, permite encarar, pela primeira vez, a multiplicidade linguística e cultural como um *recurso* para ser aproveitado e desenvolvido, na escola e na sociedade em geral. Descreve o aluno plurilingue como um *agente* ativo que contribui para o ensino básico. Outra vez, o aluno é encorajado a utilizar a sua LM nas aulas das outras disciplinas e na escola em geral, considerando-se que “estas experiências de participação ativa e da relevância dos conteúdos estudados” são fatores centrais para a motivação, incentivada também pela família e respetiva comunidade linguística (Idem: 463). Contudo, não se proporcionam instruções explícitas para a concretização de uma agência e participação deste tipo. Também estamos céticas em relação ao uso das “outras” línguas em toda a aprendizagem nas salas dos outros professores, a não ser que se publiquem diretivas

lamentável porque poderia servir como modelo ou fonte de inspiração para professores, investigadores e autoridades educativas em outros países.

(http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education).

⁵² Figura copiada da página da Oph, consultada a 23.4.2016
(http://www.oph.fi/download/165207_laajaalainen_osaaminen_juliste.pdf).

para a aplicação de práticas plurilingues nas aulas e que se organizem sessões de formação nelas.

Traçam-se cinco objetivos principais para o ensino de LM, os primeiros quatro dos quais coincidem com os conteúdos da Recomendação anterior, mesmo que expostos com novas expressões que destacam o papel ativo do aluno: 1) *Atuação* em situações de interação, 2) *Interpretação* de textos, 3) *Produção* de textos, 4) *Compreensão* da língua, literatura e cultura e, ainda, 5) *Uso* da língua como apoio de toda a aprendizagem na procura e processamento de informação em diferentes disciplinas e ambientes (Idem: 471). O Plano prioriza claramente o uso prático, a interação e a comunicação, não mencionando sequer a palavra *gramática*, apenas a “análise das estruturas básicas da LM”. Para dar mais um exemplo do novo papel do aluno, na área da literatura, em vez das “obras clássicas e modernas” do Plano Municipal em vigor recomendam-se “textos sugeridos pelos próprios alunos”.

Cabe mencionar também que, sendo os quatro primeiros objetivos os mesmos que os da língua materna finlandesa, o quinto volta a responsabilizar os professores das línguas minoritárias (e de finlandês como L2) de ensinarem habilidades de estudo relacionadas com a linguagem, além de conceitos das outras disciplinas, o que consideramos um desafio muito grande, dadas as limitações das respetivas condições e a total exclusão do resto da comunidade escolar.

O documento apresenta, organizados em quadros, os cinco objetivos principais, distribuídos em 10–13 objetivos parciais (*T1–T13*), e os respetivos cinco conteúdos (*S1–S5*) e sete saber-fazer abrangentes (*L1–L7*). Assim, por exemplo, nos anos 1º–2º, podemos visualizar no quadro o objetivo *T1) Atuação em situações de interação*, e as siglas *S1* e *L2*. Caso não conheçamos ou não nos lembremos de cor dos conteúdos e dos saber-fazer, somos obrigados a procurar em outra parte a que se referem (Idem: 464):

S1) Praticar a audição e a expressão oral num grupo, conversar, perguntar, responder e contar. Familiarizar-se com diferentes situações de interação e formas expressivas, aproveitando brincadeiras, jogos e drama.

L2) Saber-fazer cultural, interação e expressão.

No tocante à avaliação, no final do 2º ano, são avaliados diversos aspetos relativos às competências e ao progresso do aluno, destacando-se o seu desenvolvimento na compreensão da LM (Idem: 465). Para o final do 6º e do 9º ano, apresenta-se um quadro onde se explicitam os objetivos da avaliação e a descrição das respetivas boas competências. Esta descrição serve como base, a nível nacional, para a avaliação feita pelos professores. (Idem: 467–468.) Assim, estes podem comparar as competências que um aluno tem, p.ex., na produção de textos, com as respetivas descrições do documento (Idem: 471):

O aluno sabe produzir textos empregando expressões variadas. Escreve com fluência e com clareza à mão e adquiriu habilidades precisas no uso do teclado. Consegue elaborar, sob orientação, textos narrativos, descritivos, argumentativos, reflexivos e diretivos de modo a que sejam de fácil compreensão.

As descrições facilitam o processo de avaliação, apesar de serem tão imprecisas que permitem interpretações variadas, p.ex. sobre quais seriam as “diferentes situações de interação” em que o aluno “sabe atuar, conseguindo avaliar a própria atuação”, no final da escolaridade obrigatória (Idem: 471).

4.1.3 Considerações parciais

Pela análise efetuada, podemos concluir que o Currículo Nacional em vigor durante o período em que foi realizado o nosso estudo incita ao uso das LM em todo o âmbito escolar mas que, na prática, este uso nunca aconteceu, a não ser de forma esporádica ou no contexto de projetos destinados a promover o plurilinguismo escolar (Latomaa & Suni, 2011; Puranen, 2015; Saukkonen, 2014).

O documento relega o ensino de LM para uma posição marginalizada como disciplina complementar, reduzindo-o apenas a uma Recomendação curricular anexada. Neste documento, o ensino de LM é visto como um apoio para as outras disciplinas, o qual deveria aproximar-se ao ensino das línguas maternas nacionais e ao finlandês como L2, apesar de ser organizado completamente à parte.

Podemos confirmar que a Recomendação é clara e concisa, oferecendo ao seu principal utente, o professor de LM (caso seja capaz de ler em finlandês, sueco ou inglês), a informação essencial sobre os objetivos, conteúdos e avaliação deste ensino. Porém, como é de caráter geral, não fornece nenhuma indicação concreta p.ex. sobre quais seriam as “estruturas básicas” de cada LM que o aluno deveria dominar, que leituras deveria realizar ou que momentos históricos deveria conhecer, nas diferentes etapas da escolarização.

No tocante ao novo Currículo Nacional, cremos que é linguisticamente progressista, pois foi elaborado de acordo com as concepções atuais sobre as línguas como um recurso, a educação linguística holística, a aprendizagem multimodal formal e informal ao longo da vida, a competência comunicativa intercultural, o repertório plurilingue e o aprendente como agente ativo.

O documento também introduz novos conceitos: a escola linguisticamente consciente, a interdisciplinaridade – devendo o ensino da LM, especificamente, apoiar a aprendizagem de todas as outras disciplinas – e o saber-fazer abrangente como base do desenvolvimento do aluno. Por crucial que este último seja, pode tornar-se assustador para os professores de LM – e não só – a mera ideia de que, além de continuarem a ensinar os conteúdos próprios das suas disciplinas, a partir de 2016, também terão de encontrar maneiras de concretizar as sete vastas componentes do saber-fazer abrangente nas suas aulas. Por outro lado, os professores que se consideram como educadores e que querem educar toda a criança e fazer dela uma boa cidadã – como alguns dos nossos informantes –, em vez de ensinarem apenas E/P, já estão a usar na prática letiva algumas daquelas componentes.

Podemos constatar que, embora à primeira vista pareçam claros e ilustrativos os quadros onde se reúnem os objetivos, conteúdos e saber-fazer abrangentes, na realidade a sua interpretação exige bastante trabalho – sem falar da posta em prática, nas aulas, daquilo que as respetivas siglas *T*, *S* e *L* representam. Duvidamos que os professores de LM, principalmente aqueles que não estão familiarizados com o

sistema escolar finlandês, consigam tirar muito proveito destes quadros, a não ser que se expliquem dum modo concreto, numa sessão formativa.⁵³ A situação dos professores de origem nacional é mais fácil; muitos até participaram na reforma curricular, elaborando os planos próprios das suas escolas, e já conhecem as novidades concetuais e pedagógicas introduzidas.

No novo documento constata-se que o plano elaborado pelo organizador do ensino, ou em colaboração com os diferentes organizadores, pode – mas não necessariamente deve – ser individualizado para cada LM separadamente. Consideramos essencial que se publiquem planos para todas as LM, e que os mesmos tenham em conta as particularidades de cada língua, cultura e comunidade de falantes.

A nosso ver, estes planos específicos deveriam publicar-se a nível nacional, em colaboração com especialistas em cada LM e sob a supervisão e assistência dos peritos da própria Oph, em vez de esta tarefa ser delegada aos municípios, onde nem sempre existem conhecedores destas línguas. Como veremos no capítulo seguinte, alguns municípios resolvem a questão da maneira mais simples: não sendo obrigados a elaborar Planos Municipais para o ensino complementar, não o fazem.⁵⁴

4.2 Divisões de Educação municipais

O objetivo deste subcapítulo⁵⁵ é verificar como as entidades municipais responsáveis, ou seja, as Divisões de Educação das cidades de Helsínquia, Espoo e Vantaa, organizam o ensino das LM, em termos teóricos e práticos. Para tanto, quisemos saber: Quantas línguas são ensinadas e quantos grupos há? Quem tem direito à assistência e qual é o número total de alunos? Que tipo de pessoal se dedica à organização destas aulas e quais são os deveres inerentes aos respetivos cargos? Como informam os pais sobre esta modalidade de ensino, e como organizam a inscrição e preparam os horários? Como recrutam, orientam e formam os professores? Elaboram planos específicos para as diferentes línguas? Quais são os desafios que encaram e os planos de desenvolvimento que propõem para este ensino?

Dado que a LM não é uma disciplina curricular, cada um dos 313 municípios⁵⁶ pode definir livremente as suas próprias práticas e políticas relativamente a este ensino – ou podem optar por não oferecer nenhum ensino, por falta de alunos e/ou professores

⁵³ Efetivamente, a Divisão de Educação de Helsínquia organizou, para todos os professores de LM da área metropolitana, uma formação sobre o novo Currículo e sobre o “novo conceito de aprendizagem”, no início do ano letivo, a 15.8.2016 (mensagem de correio eletrónico da secretária responsável, 15.7.2016). Soubemos que a sessão tinha sido útil por oferecer “orientação especificamente destinada a este trabalho docente” (mensagem de correio eletrónico duma nova professora, 25.8.2016).

⁵⁴ Através de informações das Divisões de Educação de Espoo e Vantaa, tivemos conhecimento de que não haverá planos específicos (mensagens de correio eletrónico de funcionários educativos de Vantaa, 5.4.2016, e de Espoo, 19.10.2016).

⁵⁵ Partes deste subcapítulo foram publicadas em Piippo & Teixeira (2013).

⁵⁶ O número dos municípios tem vindo a diminuir de 603, em 1942, a 313, em 2016, tendo havido ainda 452 municípios, em 2000. Usamos o termo *município* porque desde a reforma municipal de 1977, não existem diferenças no estatuto das povoações que antes eram divididas em *cidades*, *municípios* e *vilas*, cada um com regulamentos diferenciados. Informação disponível na página oficial dos municípios finlandeses, consultada a 11.9.2015 (<http://www.kunnat.net>).

ou por outros motivos. Nunca antes se fez um levantamento destas práticas, quer a nível municipal, quer nacional. Assim, no mês de fevereiro de 2013, enviámos um inquérito com as perguntas acima mencionadas, entre outras, às respetivas Divisões. Ao analisarmos as respostas e os demais materiais que nos foram proporcionados, pudemos constatar que as práticas variam muito entre os três municípios da área metropolitana, oferecendo a cidade de Espoo várias soluções inovadoras que poderiam, eventualmente, aplicar-se também a outros municípios. Em 2014, havia 82 organizadores de ensino de LM (Oph, 2016).

Para contextualizar as Divisões e o seu campo de operação em questões de política e planeamento linguístico⁵⁷, convém recordar que existe, além de interação vertical entre os níveis micro e macro, interação horizontal entre os diferentes setores envolvidos no ensino. Assim, inclusivamente os funcionários municipais individuais, os professores e os próprios falantes das línguas são *agentes* influentes, em vez de simples implementadores das decisões oficiais. (Halonen *et al.*, 2015: 17–21.)

Em vários países, por exemplo, têm sido os próprios falantes de línguas minoritárias a desempenhar um papel ativo para conseguirem o direito à educação na sua LM. Os finlandeses tiveram de lutar cinquenta anos até o conquistarem na Suécia, na década de 1990 (Launio, 2015: 128) e, mesmo formando uma maioria no seu próprio território, que foi parte do reino sueco até 1809 e um Grão-Ducado russo até 1917, só o conseguiram na década de 1850 (Hakulinen *et al.*, 2009: 25). As pequenas comunidades hispânica e lusófona não se têm manifestado a favor do ensino da E/P na Finlândia e, como veremos mais adiante, também não parecem dar muita importância a eventuais escolas bilingues.

Relativamente ao labor dos funcionários municipais, ao avaliarmos-lo deveríamos também conseguir analisar as forças que conduzem à adoção de um determinado modelo de planeamento, como podem ser os interesses políticos e económicos que se beneficiam com o fracasso do planeamento (Tollefson, 2013). No caso das LM, os custos e benefícios parecem evidentes, à primeira vista: quanto menos se estudarem, menos gastos produzem no orçamento público e menos ameaças ao Estado-Nação hegemónico bilingue (em vez de pluricultural e plurilingue). (Os recursos que os municípios destinam ao ensino de finlandês como L2, por seu lado, podem ser interpretados como um claro sinal de que a integração, a finlandização dos alunos de origem estrangeira, é uma prioridade.) Por enquanto, estas políticas não têm sido

⁵⁷ A *política linguística* ou *política da língua* (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente, não havendo um consenso em relação à terminologia específica da área. Alguns autores usam de forma distinta *política linguística* (*Language Policy*, *kielipolitiikka*) e *planeamento linguístico* (*Language Planning*, *kielisuunnittelu*, implementação na prática daquela política), outros usam-nos como sinónimos ou conjuntamente, na expressão *planeamento e política linguística* (*Language Planning and Policy*) (Ribeiro da Silva, 2013) ou, ainda, incluindo as duas dimensões, normativa e prática, em “política linguística”. O “planeamento linguístico” tem sido dividido, ainda, por exemplo, em *status*, *corpus* e *acquisition planning* (Erkama, 2012). Atualmente, vários investigadores concebem a política e o planeamento não como processos separados senão mutuamente constitutivos, interdependentes e co-ocorrentes (McCarty, 2011). Na área da política linguística, introduziu-se inclusive a metáfora de cebola, onde o nível formal dos documentos oficiais e a legislação é apenas a camada superior, enquanto os processos complicados da aplicação dessa política oficial são as camadas inferiores, vistas como processos de práticas sociais dos vários agentes que se apropriam da política, incluindo as instituições educativas e os professores em contextos determinados. (Ricento, 2006; Bale, 2010).

denunciadas em fóruns públicos, a não ser nos organizados por investigadores desta área, como no “Parlamento linguístico” da Kielikoulutuspolitiikan verkosto (Rede de Política Linguística Educacional), reunido anualmente à volta de determinado tema, onde se tem exigido, p.ex., subvenção estatal para o ensino da LM na educação infantil, formas flexíveis de habilitação para os professores de LM e novos modos de fazer visíveis competências linguísticas adquiridas fora do ensino oficial.⁵⁸

Como vimos acima, a orientação ou ideologia atrás da política linguística do Estado finlandês, que por sua vez subjaz às políticas locais, encara a *língua como direito*, tendo cada cidadão o direito de preservar e desenvolver a sua LM (Artigo 17 da Constituição). O texto principal da Lei sobre a Língua (Kielilaki 423/2003), contudo, só menciona explicitamente os direitos dos falantes de uma única língua minoritária, o sueco, havendo legislação à parte para o sámi, o romani e a linguagem gestual.⁵⁹ Nos textos oficiais, ignoram-se as outras línguas, entre elas o russo que não goza de nenhum estatuto especial, apesar de a Rússia ser o país de origem do maior grupo de imigrantes. Isto explica-se por razões históricas; a Rússia representa uma ameaça por ter sido um avassalador inimigo e por continuar a exercer uma agressiva política nacionalista e expansionista (Lähteenmäki & Pöyhönen, 2015: 91).⁶⁰

A legislação linguística específica da área da educação permite, na teoria, que outras línguas que não as nacionais sejam usadas inclusivamente como línguas veiculares do ensino. Como vimos, o novo Currículo Nacional vai mais longe, reconhecendo o valor académico, social e económico de todas as línguas faladas pelos alunos, isto é, encarando a *língua como recurso*, num mundo globalizado. O problema é que, apesar de ter sido formulada uma política de “escola linguisticamente consciente”, alguns municípios ou indivíduos podem apoiar esta política relutantemente, e outros podem miná-la ativa e efetivamente.

Tollefson (1981, 1991, *apud* Ribeiro da Silva, 2013) propõe uma distinção entre uma política linguística centralizada e descentralizada, planeada e não planeada, ou explícita e implícita, referindo-se esta última àquelas regras linguísticas que não são oficiais nem formalizadas, mas que, no dia-a-dia, ao nível local e em contextos concretos, se manifestam em práticas e sanções sociais. Para este autor, de facto, o principal objetivo da investigação nesta área reside em explicitar as bases históricas das práticas de política linguística, visando desnudar os interesses sociais e económicos em jogo.

As instituições envolvidas com a política linguística, como as nossas Divisões de Educação, em princípio também são inseparáveis da economia e da política. Os funcionários podem decidir, por exemplo, sobre a formação dos grupos de LM, mas o

⁵⁸ Informação disponível na página de Kielikoulutuspolitiikan verkosto, consultada a 20.4.2016 (<http://www.kieliverkosto.fi/parliament/>; <http://www.kieliverkosto.fi/news/kieliparlamentti-2015-kielikoulutus-on-investointi-ei-kulu/>; <http://www.kieliverkosto.fi/kannanotto2014/>).

⁵⁹ Erkama (2012: 4) apresenta uma lista de 150 diferentes leis em que se tratam os direitos linguísticos dos cidadãos, na Finlândia.

⁶⁰ Um claro sinal desta política são as violações do espaço aéreo nacional finlandês, as últimas das quais ocorreram durante a visita oficial do vice-ministro da defesa norte-americano (Helsingin Sanomat, 8.10.2016).

órgão que tem o máximo poder de decisão é o Conselho de Educação⁶¹, escolhido para quatro anos entre os deputados da Câmara Municipal, o qual poderia inclusivamente resolver acabar com este ensino, priorizando a utilização dos recursos disponíveis para outras finalidades educativas.

É de destacar que o ensino de LM não tem suscitado quase nenhum debate público na Finlândia, pelo contrário, os debates a que assistimos versam sobre o ensino obrigatório do “sueco imposto” (*pakkoruotsi*), contra o qual se está a travar uma verdadeira guerra (Boyd & Palviainen, 2015). Nos últimos anos, soubemos de um único caso no qual se questionou publicamente o ensino das mais de trinta línguas, nomeadamente na Câmara Municipal de Espoo, onde uma deputada do Partido da Coligação Nacional propôs que se ensinassem apenas um par de LM. A diretora da Divisão de Educação, reponsável pelo ensino de LM em Espoo, respondeu no mesmo artigo que a Lei de Igualdade impede que se escolham algumas línguas, em vez de outras, para serem ensinadas. No final do artigo, apresentam-se os resultados dum inquérito (sem fonte), segundo os quais 72% dos 110 inquiridos responderam “sim” à pergunta “Dever-se-ia limitar o ensino das LM próprias dos imigrantes?” vs. 28% que responderam “não”. (Länsiväylä, 7.5.2015.)

Não conhecemos o discurso dos corredores e gabinetes da Divisão, no entanto, somos levados a pensar que os problemas relativos à organização do ensino das LM, principalmente em Helsínquia, se devem mais à falta de recursos, à inércia administrativa e à indiferença da opinião pública do que a razões ideológicas contrárias ao ensino. Também se devem ao facto de que quem sofre das consequências, os professores, pais e alunos, não assumiu uma agência interventiva e ativa – uma agência passiva, isso sim, ao abandonarem este ensino. Se apenas uma terça parte – ou menos – dos alunos com direito ao ensino de LM participa nele, e mesmo assim parece haver diferentes dificuldades organizativas e estruturais, podemos apenas imaginar como seria “o caos” se de repente milhares de novos alunos se inscrevessem nas aulas. Enquanto uma grande parte dos pais não receberem informação sobre o ensino, a situação estará mais ou menos sob o controlo, e os respetivos gastos manter-se-ão dentro dos limites possíveis.

Uma outra nota radica no facto de as turmas fino-espanholas terem surgido através da iniciativa da Câmara Municipal de Helsínquia, nomeadamente do seu Presidente, como parte da estratégia de *internacionalização* da cidade.⁶² O “valor sentimental” (herança, conservação das raízes) ligado às LM, por sua vez, não contribuiu para a promoção do seu ensino com vistas à mobilidade económica e social, ao progresso e modernidade, e a uma comunicação de alcance mais ampla. Como se constatou na Suécia (Cabau, 2014: 414), nenhuma outra disciplina sofreu tantas mudanças em termos de regulações, organização e participação como o ensino das LM, o que parece refletir a falta de constância no interesse que as autoridades educativas e a população maioritária – e minoritária – têm nele.

⁶¹ Neste momento, no Conselho de Educação de Helsínquia, há 11 deputados que representam os seis principais partidos políticos. Informação disponível na página do município de Helsínquia, consultada a 20.4.2016 (<http://www.hel.fi/www/ojev/fi/paatoksenteke/opetuslautakunta/lautakunta>).

⁶² Informação disponível na página “Helsinki acoge com entusiasmo su primera escuela bilingüe finés-español”, *This is Finland*, do Ministério dos Negócios Estrangeiros, consultada a 23.4.2016 (<http://finland/fi>).

4.2.1 Dados básicos sobre as línguas maternas ensinadas

As diferenças entre as práticas municipais começam logo pelo nome da disciplina, tendo Espoo inventado uma abreviatura prática e concisa MAI (*maahanmuuttajien oma äidinkieli*, ou LMI *língua materna própria dos imigrantes*) que está a ser usada em todo o âmbito escolar. Em Helsínquia e Vantaa, continuam a usar-se três termos diferentes, que certamente descrevem os diversos estatutos das LM, mas que não facilitam o tratamento da disciplina no dia-a-dia: *língua materna própria*, *língua de casa* e *língua de manutenção*.

Nestes três municípios, não existe controlo sobre se o aluno domina ou não a língua, se a fala ou não no seu seio familiar ou se lhe foi registada como LM,⁶³ mas supõe-se que o aluno consiga seguir o ensino na própria LM.⁶⁴ Também são bem-vindos às aulas os alunos do ensino pré-escolar, secundário e profissional, caso haja vagas no grupo. Em Vantaa, no ano letivo 2012/2013, havia um professor de espanhol que trabalhava exclusivamente com grupos da pré-escola, e em Espoo, estes alunos assistiam sempre às suas próprias aulas, organizadas à parte.

Espoo é o único município que oferece, no ensino secundário, seis cursos em 17 línguas diferentes, de matrícula aberta inclusive para alunos dos outros municípios (organizaram-se apenas 9 cursos na prática, em 2013). Convém mencionar que atualmente, nos exames nacionais do 12º ano, é possível realizar uma prova em onze línguas estrangeiras: inglês, francês, alemão, russo, espanhol, italiano, português, latim e três diferentes línguas sámi.⁶⁵ Consideramos que seria justo e desejável que também se organizassem provas pelo menos nas LM mais faladas pelas comunidades de imigrantes, para que a competência linguística dos alunos pudesse ser reconhecida oficialmente e para que uma qualificação eventualmente alta lhes facilitasse o ingresso na educação superior. A língua materna é uma das quatro disciplinas obrigatórias nestes exames, favorecendo aos alunos falantes de finlandês e sueco, mesmo havendo exames de finlandês/sueco como L2.

O número mínimo para a formação dum grupo de LM é de quatro alunos em Helsínquia, de cinco em Vantaa e de seis em Espoo. Para que se possa iniciar um grupo novo, já existindo outro(s) grupo(s), o número mínimo varia entre oito e quinze. Na área metropolitana, só trabalham três professores de espanhol e dois de português. O número de línguas, grupos, professores e alunos (2013/2014), apresenta-se no

⁶³ Alguns municípios exigem aos alunos que a sua LM registada seja a língua ensinada, como Hyvinkää. Informação disponível na página “Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus”, de Hyvinkää, consultada a 11.9.2015 (<http://www.hyvinkaa.fi>).

⁶⁴ “A língua do ensino não é o finlandês, mas sim a LM ensinada, exclusivamente. Não existe uma definição sobre o nível inicial nem exames de nível, mas o aluno deve poder seguir o ensino na língua que está a ser ensinada.” Informação dada aos professores de LM em Helsínquia (Opettajien info, 19.10.2015). Tendo sido atualizada a 16.8.2016, a página “Finnish as second language and mother tongue studies”, da Divisão de Helsínquia, consultada a 23.10.2016, informa que os alunos cujos pais falam outras línguas já não têm direito ao ensino, reduzindo este apenas a “pupils whose mother tongue is not Finnish or Swedish; pupils whose mother tongue is Romani or Sami; pupils returning to Finland from another country in which they have studied in the language of the country” (<http://www.hel.fi>).

⁶⁵ Informação disponível na página “Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten kokeiden määräykset”, de Ylioppilastutkintolautakunta (Comissão examinadora do exame final do ensino secundário), consultada a 11.9.2015 (<https://www.ylioppilastutkinto.fi>).

Quadro 4.1. Segundo a última informação disponível nas páginas oficiais dos municípios,⁶⁶ em Helsínquia e Espoo ensinavam-se cerca de 40 LM e em Vantaa, cerca de 30, verificando-se que o número diminuiu em Helsínquia, tendo aumentado em Espoo e Vantaa.

Quadro 4.1 – Número de LM ensinadas, professores, grupos, alunos, grupos e alunos de E/P

		Helsínquia	Espoo	Vantaa
Línguas	(2013)	44	33	25
Professores	(2013)	63	44	n.d.
Grupos	(2013)	302	268	284
Inscrições	(2013)	3200	2500	2300
Grupos de P	(2013)	3	2	0
Alunos de P	(2014)	24	14	0
Grupos de E	(2013)	4	10	4
Alunos E	(2014)	35	90	78

O número de alunos varia de forma caótica de ano para ano e inclusivamente dentro do mesmo ano letivo, devido às constantes mudanças – há sempre alunos a começarem e a abandonarem as aulas –, que dificultam a gestão das inscrições. Assim, segundo o professor de espanhol de Helsínquia, por exemplo, havia apenas 35 alunos, em 2014, enquanto a Divisão de Educação apresentou uma lista de 115 inscritos, em 2015. Paralelamente, o número de inscrições no ensino de português passou de 24, em 2014, a 72, em 2016, segundo o professor de português de Helsínquia.

4.2.2 Organigrama dos funcionários envolvidos no ensino

A organização interna das Divisões de Educação difere muito entre si, em relação às entidades e aos funcionários que trabalham com o ensino das LM. Em toda a área educacional também existe uma grande diversidade de termos referentes às entidades hierárquicas e aos cargos administrativos. A diferença de maior relevo, em nosso entender, é que em Espoo e Vantaa existe pessoal próprio para este ensino, entre o qual cada um desempenha funções bem definidas, enquanto que em Helsínquia, ninguém trabalha a tempo inteiro com as LM, não havendo uma distribuição clara das tarefas entre as numerosas pessoas envolvidas, dentro e fora da Divisão. Isto cria uma situação em que ninguém parece dirigir e responsabilizar-se por este ensino, dum modo global. Verificamos também que em Espoo os dois cargos-chaves, nomeadamente de chefe e de planificador, têm sido ocupados pelos mesmos indivíduos durante pelo menos cinco anos, enquanto os funcionários helsinquienses, com a exceção da chefe, têm mudado constantemente.

Dado não existirem organigramas, esboçamos no Quadro 4.2 uma lista dos respetivos cargos, que tentámos traduzir para o português, embora os seus perfis sejam vagos também em finlandês. Assim, demonstramos que existem numerosas denominações diferentes para este pessoal, além dos dois “grupos de trabalho”

⁶⁶ Páginas “Oman äidinkielen opetus”, consultadas a 17.10.2016 (www/hel.fi; www/espoo.fi; www/vantaa.fi).

envolvidos, o que não facilita a compreensão de quem faz o quê. Seguidamente, explicaremos as principais funções inerentes a estes cargos, de acordo com as respostas que os próprios funcionários nos deram através do inquérito.

Quadro 4.2 – Cargos relativos ao ensino de LM

Helsínquia	Espoo	Vantaa
Chefe do ensino Consultor do ensino Coordenador pedagógico Planificador de projetos 4 chefes distritais Secretário Grupo de trabalho de LM Grupo de trabalho Wilma Diretores das escolas principais	Chefe responsável da área Planificador do ensino de LM Assistente Professores coordenadores Professor responsável técnico 2 funcionários de projeto	Chefe do ensino Planificador Secretário do pessoal 2 professores coordenadores

Começando pelo topo, em Helsínquia, existe uma “chefe do ensino” da chamada “Linha” do Ensino Básico de Língua Finlandesa, que estima dedicar apenas 5–10% do seu tempo laboral às LM. Também a secretária e as duas funcionárias, em vez de poderem dedicar-se exclusivamente às LM, trabalham com o ensino de LE e *em* LE (CLIL em chinês, estónio, russo e espanhol), com o ensino bilingue, o ensino do finlandês como L2, o ensino preparatório dos imigrantes e as tarefas relacionadas com o “desenvolvimento da escola consciente das línguas e culturas”. Para incentivarem o estudo e a escolha mais diversificada de LE, por exemplo, iniciaram e contribuíram para vários projetos: *Kielitivolli* (Parque de diversões de línguas), *Maailma koulussa* (O mundo na escola) e *Vieras kieli omaksi* (Língua estrangeira, língua minha). Em 2013, a Divisão concedeu a uma professora de LM uma (1) hora semanal para o atendimento e tutoria dos seus mais de 60 colegas, o que nos parece insuficiente, considerando que grande parte dos (novos) professores, além de não conhecerem o contexto do ensino básico finlandês, não têm experiência nem formação para o desempenho desta função, precisando de muito apoio. Muitas das tarefas organizativas essenciais são total ou parcialmente delegadas às escolas. Como resultado, segundo a própria chefe, ainda “estão em curso o desenvolvimento da gestão e a distribuição das tarefas”.

Em Espoo, e também em Vantaa mais do que na capital, é à própria Divisão a quem lhe incumbe organizar o ensino das LM, de forma centralizada. Nela, trabalha uma chefe, uma planeadora, uma assistente, dois funcionários de projeto, um professor de LM responsável pela informática e, ainda, os professores coordenadores de LM com contrato fixo. As escolas apenas tratam das salas de aulas e dos meios didáticos tecnológicos, havendo nelas um professor coordenador de LM que facilita a colaboração entre os professores de LM, a Divisão, a escola e as famílias. O coordenador participa nas reuniões e demais eventos e mantém todas as partes informadas, representando e apoiando pessoalmente a todos os professores e alunos de LM em determinada escola. Os professores coordenadores, ainda, reúnem-se semanalmente – as atas das reuniões são enviadas a todos os professores –, tendo

surgido assim uma comunidade laboral entre eles, ao contrário do que acontece na capital, onde os professores se veem apenas duas ou três vezes por ano.

Cumprе mencionar aqui que um dos principais obstáculos para o bem-estar em qualquer comunidade laboral é a falta de circulação de informação. Como contactam os professores das LM com os colegas, as autoridades e os pais dos alunos? Em Espoo e Vantaa, podem fazê-lo através da intranet escolar Wilma, onde também podem marcar as faltas dos alunos e dar-lhes as classificações⁶⁷ e o *feedback* informal acerca do aproveitamento escolar dos seus educandos. Em Helsínquia, tendo a Wilma entrado em funcionamento há já uma década, em 2006 (Turun Sanomat, 20.5.2009), a comunicação vê-se dificultada pela falta desta ligação no ensino de LM – apesar de ter sido prometida em várias ocasiões aos professores, e apesar de existir “um grupo de trabalho Wilma” que se dedica a resolver os problemas técnicos. Assim, resta aos professores pedir aos pais os respetivos endereços de correio eletrónico e números de telefone. Em Espoo, proporciona-se aos professores quatro sistemas informáticos que facilitam o labor docente, além da Wilma, com o respetivo apoio técnico do professor de informática, mas os professores helsinkienses apenas podem usufruir da ligação à intranet Helmi, comum a todos os funcionários da cidade de Helsínquia, porém acessível apenas através dos computadores das salas de professores, com palavras-passe de difícil aquisição.

4.2.3 Organização das inscrições, grupos e horários

A divulgação da informação sobre as aulas, assim como o processo de inscrição nas mesmas, são primordiais, caso se queiram captar alunos. Em Helsínquia e Vantaa, mencionam-se as LM numa página eletrónica dificilmente localizável⁶⁸ e no folheto (em finlandês) enviado aos pais dos alunos do 1º ano, mas, de resto, esta divulgação é delegada às escolas, dependendo dos diretores, dos secretários e dos professores de turma, a eficiência com que se faz publicidade ao ensino, e se se distribuem e pedem de volta os formulários das inscrições. No outono de 2013, pela primeira vez, em Helsínquia, nos formulários dos dados básicos do aluno perguntou-se aos pais se o filho frequenta aulas da LM. No entanto, mesmo que houvesse vontade na consecução desta aprendizagem, não seria possível fazer a inscrição através do mesmo formulário, não se sabendo quando e como esta deveria ser feita.

Em Espoo, as inscrições são em março, altura em que as informações precisas e a ligação para o respetivo formulário são publicados nas principais páginas eletrónicas do município, sendo acessíveis a toda a comunidade escolar. Além disso, é possível

⁶⁷ Nós tivemos de procurar os endereços de todas as escolas dos alunos – não se nos facilitou uma lista pronta –, para podermos enviar por correio os diplomas, já que não era permitido o professor entregá-los diretamente na aula de LM. Segundo um dos professores (mensagem de correio eletrónico, 10.10.2016), esta prática, que consome bastante tempo, ainda é corrente, em Helsínquia.

⁶⁸ A página com a parca informação sobre as LM, “Finnish as second language and mother tongue studies” (consultada a 7.1.2016) não se encontra facilmente na página oficial de Helsínquia, mas após algumas tentativas, conseguimos encontrá-la inclusivamente em inglês (<http://www.hel.fi>). Para se encontrar o formulário de inscrição, é preciso saber finlandês, mesmo que o próprio formulário esteja disponível em seis línguas diferentes (<http://www.hel.fi/www/ohev/fi/palvelut/lomakkeet/oma-aidinkieli>).

fazer a inscrição através do formulário dos dados básicos do aluno e através dum formulário pré-preenchido, entregue aos alunos já inscritos pelo professor de LM. Em 2010, este tipo de formulário previamente preenchido foi enviado para casa de todos os alunos com direito a assistência. Os funcionários da Divisão de Espoo seguem pontualmente a evolução dos grupos, atualizando constantemente as listas de alunos.

A preparação dos horários para dezenas de línguas e professores, centenas de grupos e 2000–3000 alunos de todas as idades, afigura-se como um enorme desafio. Em Espoo, a chefe e a planificadora são as responsáveis por elaborarem os horários das LM já antes de as escolas fazerem os seus próprios horários. Além de serem assim reservadas com antecedência as horas de aulas para as LM, os grupos das LM são distribuídos por distritos e por faixas etárias, de modo que cada um dos cinco distritos de Espoo tenha uma tarde específica dedicada a este ensino. As aulas dos alunos do 1º e do 2º ano são normalmente das 12h às 14h, dos alunos do 3º ao 6º ano das 14h às 16h, e dos alunos do 7º ao 9º ano das 16h às 18h. Os pais recebem uma carta com as informações sobre os horários e o início das aulas já em junho, podendo assim planear, com antecedência, por exemplo os *hobbies* da criança. Acrescente-se ainda que, em Espoo, existe um sistema informático (Kurre) que permite incluir as aulas de LM no horário do aluno, juntamente com as outras disciplinas.

Em Vantaa, o responsável pelos horários também é o chefe,⁶⁹ e grande parte das aulas consegue organizar-se dentro de horários escolares normais, entre as 8h e as 14h. Em Helsínquia, pelo contrário, paga-se a responsáveis distritais (diretores ou demais funcionários das escolas) para coordenarem a preparação local dos horários, juntamente com a secretária e os quatro diretores distritais da Divisão. As escolas – na prática, os secretários das escolas, para quem o ensino das LM pode representar mais uma tarefa extra que lhes é imposta – são os responsáveis de informarem os pais sobre os horários. Temos conhecimento empírico de que este sistema não tem funcionado devidamente, pois não se têm publicado nem os horários nem a distribuição dos grupos atempadamente, o que tem atrasado o início das aulas e a integração dos alunos nelas.

O modelo de Espoo aplica-se bem às línguas “grandes”, com muitos grupos. Contudo, resta o problema das línguas “pequenas”, com apenas um par de grupos, como é o caso do português. Se não se podem dividir os alunos pela idade e pelo distrito, qual a hora e o dia que se deveria escolher para a aula? Aqui, trata-se de uma simples questão de política. Se as LM fossem apreciadas na legislação e na prática, e não só nos discursos festivos,⁷⁰ os municípios dedicar-lhe-iam uma manhã ou uma tarde livre de outras disciplinas. Numa situação parecida encontra-se a disciplina de educação moral e religiosa, que integra o Currículo Nacional. Apesar de serem muitos os grupos religiosos, além daqueles que se destinam a quem não pertence a nenhuma comunidade religiosa, os municípios são obrigados a organizar as aulas para grupos com três alunos, dentro do horário escolar normal, e conseguem fazê-lo.⁷¹

⁶⁹ Reparámos que em Vantaa, adaptou-se posteriormente uma divisão por três distritos, cada um com um responsável pela coordenação do ensino de LM no seu distrito. Informação disponível na página “Oman äidinkielen/ylläpitokielen opetus”, consultada a 25.9.2016 (<http://www.vantaa.fi>).

⁷⁰ Como foi referido no seminário de encerramento do projeto *Osallisena Suomessa* (“Participe na Finlândia”), 10.12.2013, do Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio.

⁷¹ No município islandês de Kópavogur, começou a valorizar-se tanto o futebol, que todos os alunos de três escolas são transportados, de autocarro, de ida e volta, para treinos de futebol num pavilhão

Mencione-se, ainda, que os alunos de LM são colocados numa posição desigual em relação aos outros alunos e inclusivamente entre eles, dependendo do seu município e bairro de residência, dado que em alguns municípios organizam-se aulas na sua LM, em outras não, às vezes perto de casa, outras não. De facto, ensina-se espanhol apenas em 15 municípios, e português em 3. Existe ainda um outro fator que cria desigualdade, nomeadamente o passe de transporte: em Helsínquia, os alunos recebem um passe para apanharem transportes públicos até às aulas de LM; em Vantaa, pelo contrário, os pais devem pagar os respetivos custos de transporte, e em Espoo, permite-se que os que já tiverem um passe escolar possam usá-lo para irem às aulas de LM.

4.2.4 Organização dos materiais e dos meios

Na maior parte das LM ensinadas, não existem materiais didáticos nem livros de texto adequados, disponíveis nas escolas, livrarias ou bibliotecas municipais. As verbas para a aquisição de materiais para cada aluno são claramente insuficientes em Helsínquia e em Vantaa, de 4 e de 13,50 euros por aluno por ano, respetivamente. Em Espoo não se define a quantia porque se verificou que as diferentes línguas têm diferentes necessidades, mas as autoridades afirmam que as verbas sempre foram suficientes para os professores poderem adquirir exemplares de livros estrangeiros para os aproveitarem através do *Smartboard* ou para adaptarem os materiais para cadernos elaborados para cada grupo ou aluno individual. Também podem comprar livros de ficção e aproveitar os abundantes materiais escolares e didáticos, audiovisuais e lúdicos (jogos aplicados ao ensino de línguas), que se encontram no armazém da Divisão.

Em Helsínquia, a Divisão não oferece os materiais escolares essenciais para as aulas de LM, sendo os alunos obrigados a pedir o caderno, lápis e borracha⁷² ao professor da turma da sua própria escola. Por conseguinte, alguns alunos passam todo o ano letivo sem estes meios básicos, caso o professor de LM não lhes compre esse material do seu próprio bolso. Diferente da realidade helsinkiense, Espoo proporciona para este ensino não só os materiais necessários, como também salas equipadas com *Smartboards*, projetores, computadores para cada aluno e ligação eficiente à Internet, possibilitando um aproveitamento pleno dos recursos eletrónicos que se encontram na rede. Helsínquia, também neste âmbito, fica na retaguarda, oferecendo às LM salas com um computador só para o professor, um projetor de vídeo e uma ligação à Internet que nem sempre se revela eficiente.

desportivo coberto, durante o horário regular da escola (Helsingin Sanomat, 7.10.2016). Do mesmo modo, se houvesse vontade e iniciativa, todos os alunos de LM “pequenas” poderiam ser transportados, juntos, das suas escolas a uma escola especificamente preparada ao ensino de LM, com salas de aula para cada língua, equipadas com os mais modernos meios tecnológicos, onde se pudessem guardar e expor os materiais.

⁷² Diga-se como pormenor ilustrativo que o professor da turma também lhes deveria oferecer uma régua (luxo que nunca chegou até às aulas de LM, felizmente também não fazendo tanta falta como o lápis e o caderno), segundo o folheto da Divisão de Helsínquia (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2011: 10).

4.2.5 Recrutamento, orientação e formação dos professores

A existência ou não de critérios nacionais para uma qualificação formal dos professores é um assunto que se afigura contraditório. Segundo a informação da Oph, “não existem critérios específicos para o ensino de LM, de modo que se aplicam os critérios gerais para os professores, caso o município não apresente critérios locais (p.ex., qualificação de professor de língua materna e literatura, nos municípios da área metropolitana).”⁷³

Pela bibliografia consultada, podemos constatar que até as mais altas autoridades educacionais⁷⁴ lamentam a falta de critérios nacionais para uma qualificação formal (Lehikoinen, 2013: 5; Nissilä, 2010: 8). Uma vez que não existem, cada município acaba por ter requisitos diferentes para o recrutamento de docentes e, devido à falta de candidatos competentes, a maior parte destes não chega a corresponder a esses mesmos requisitos (Nissilä, 2010: 5).

Segundo a advogada de Kuntatyöntajat, *KT Local government employers*,⁷⁵ pelo contrário, existem, sim, e devem aplicar-se no recrutamento de professores de LM os critérios do Artigo 5 sobre as qualificações dos professores de disciplina, do Decreto (986/1998) sobre os requisitos de qualificação do pessoal docente: um diploma de estudos superiores, com um mínimo de 60 créditos de estudos pedagógicos e de 60 créditos de estudos na disciplina a ensinar. Esta contradição – que interpretamos como resultado da incompatibilidade entre os requisitos e a pouca possibilidade de que os professores consigam (reconhecimento para) os 60 créditos de estudos na sua LM – precisaria de um esclarecimento aprofundado, a fim de que não haja situações de equívoco.

Há docentes estrangeiros qualificados na área da formação de professores, tendo efetuado os estudos no seu país (16% como professores de LM e 21% como professores) dos quais apenas 29% e 20%, respetivamente, conseguiram validar o seu diploma na Finlândia (Nissilä, 2010: 5). Isto deve-se ao facto de que a maior parte das LM ensinadas não podem estudar-se como licenciaturas ou mestrados na Finlândia, o que impossibilita a obtenção do reconhecimento do grau; para ser reconhecido, o curso realizado no estrangeiro deve equivaler a um curso superior finlandês em relação ao seu nível, duração e conteúdo programático.⁷⁶

Em Vantaa, segundo o nosso informante da respetiva Divisão de Educação, o professor deve possuir a qualificação de professor de disciplina, na língua que pretende ensinar. Em Espoo, exige-se-lhe ao candidato a mesma qualificação, além de bons conhecimentos das respetivas culturas, de finlandês e de informática. Tem de ser, ainda, falante “nativo” da língua em questão. Em Helsínquia, o professor não precisa de ser falante “nativo”, ainda que, em muitos casos, este tenha sido o único critério de

⁷³ Mensagem de correio eletrónico (18.3.2013).

⁷⁴ A. Lehikoinen é a funcionária mais alta do Ministério da Educação e Cultura; L. Nissilä é a diretora do Vapaa sivistystyö ja monikulttuurisuus -yksikkö (Departamento de Educação Não Formal e Multiculturalidade) da Oph.

⁷⁵ Mensagem de correio eletrónico (28.9.2016).

⁷⁶ Informação disponível na página da Oph, “Korkeakoulututkinnon tason rinnastaminen” (Reconhecimento de graus e títulos académicos), consultada a 6.1.2016 (<http://www.oph.fi>).

escolha, faltando aos candidatos possíveis tanto a formação pedagógica como a linguística.

Em Espoo, todo o processo de recrutamento e de orientação dos professores é executado pela chefe e pela planificadora de LM. Além da assistência personalizada destas duas funcionárias, que inclusivamente visitam as aulas de todos os professores novos no começo do ano letivo, Espoo fornece aos professores o apoio dos professores coordenadores, assim como vários manuais e folhetos informativos, pormenorizados e atualizados anualmente, e textos pré-fabricados que podem ser adaptados a cada língua, por exemplo no caso da informação dirigida aos pais. Entre estes materiais, mencionemos o ilustrativo "Relógio do ano letivo do professor de LM", ou o "Formulário informativo do professor de LM", assinado pelo professor e pelo diretor de cada escola onde trabalha, que contém toda a informação precisa relativa aos contactos, salas de aulas, chaves, armazenamento de materiais e objetos pessoais, fotocópias, meios tecnológicos, etc. Também existem manuais específicos que facilitam o trabalho docente, como o banco de frases em finlandês para a avaliação verbal – os professores devem usar unicamente estas frases sem as modificar, enquanto que os helsinkienses são obrigados a inventá-las, além de não receberem nenhuma informação nem formação para a avaliação, apesar de serem obrigados a dar um certificado (em finlandês ou sueco) a cada aluno no fim do curso. Os professores de Espoo ainda recebem um cartão profissional com a sua respetiva foto, que podem usar para serem reconhecidos nas diferentes escolas.

O recrutamento dos professores de Helsínquia é feito pelos diretores das escolas, e a sua orientação também depende da boa vontade dos mesmos – para quem muitas vezes as LM não representam uma prioridade, segundo a experiência dos nossos informantes. Apenas uma vez foi publicado um folheto informativo dirigido aos professores (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2011), o qual, infelizmente, não foi publicitado entre estes. Quando posteriormente, por casualidade, o encontramos na Internet, verificámos que nem todas as informações correspondiam com a realidade. Para dar só um exemplo, no folheto afirma-se que na escola "os colaboradores [do professor de LM] são os professores de finlandês como L2, de turma e de disciplina, e os auxiliares. Se for preciso, o professor de LM também pode dirigir-se ao psicólogo, ao responsável pelo bem-estar dos alunos, ao orientador de estudos ou ao enfermeiro" (Idem: 8). Como veremos, os professores de LM raras vezes chegam a ver o resto do pessoal das escolas por onde circulam, não conseguindo entrar em contacto com os funcionários acima referidos que trabalham nas diferentes escolas de cada aluno.

Em relação à formação contínua, os três municípios organizam uma sessão anual para todos os professores da área metropolitana, que funciona rotativamente. Além desta sessão formativa, Vantaa parece não oferecer formações específicas para os professores de LM, na medida em que apenas menciona aquelas que não são da responsabilidade da própria Divisão: as obrigatórias para quem tiver um contrato coletivo de trabalho da função pública, as da Oph, e os estudos pedagógicos organizados pelas universidades. Espoo, além de dar apoio contínuo em informática e subvencionar através de bolsas a professores particulares que queiram frequentar cursos relacionados com o seu trabalho, organiza cerca de catorze diferentes formações por ano sobre temas que respondem às necessidades dos professores de

LM, como pode ver-se nesta lista de formações oferecidas em 2012/2013 (especificamente destinadas a eles ou não):

- curso de língua finlandesa
- *Smartboard* e elaboração de materiais didáticos
- plataforma virtual de aprendizagem *Fronter*
- autoridade e responsabilidade do professor
- gestão da dinâmica grupo
- professor de LM como orientador de grupo
- princípios e frases da avaliação dos alunos de LM
- alunos de LM com necessidades especiais
- problemas de aprendizagem de imigrantes
- jogos e brincadeiras didáticas nas aulas de LM
- diferenciação do ensino
- método sugestopédico
- método *Reading to learn*
- projeto nacional *KiVa-koulu* contra *bullying* escolar ('kiva' significa 'porreiro' e é abreviatura de 'kiusaamisen vastainen' que significa 'contra o *bullying*')

Neste ponto radica mais uma diferença, a nosso ver, significativa; pois, segundo a nossa experiência pessoal, no ano letivo 2012/2013, os professores de Helsínquia só assistiram a uma única formação específica, a conjunta com os municípios vizinhos, desta vez sobre os problemas de aprendizagem dos alunos de origem estrangeira. Organizou-se um seminário no início do ano e dois "cafés pedagógicos", nos quais participámos, não tendo sido discutidos aspetos de natureza pedagógica inerentes à prática letiva. O programa consistiu em palestras, cuja temática não se focalizava no ensino de LM, e em sessões de trabalho de grupo, solicitando-se aos professores, por exemplo, que fizessem uma análise "swot" (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças) sobre o seu próprio trabalho, em vez de apresentarem o seu plano para o seguinte ano letivo, como lhes fora pedido com antecedência. Em Helsínquia, na teoria, os professores novos têm direito a quatro sessões gerais destinadas a todos os professores novos do ensino básico, além de outras formações organizadas pela Divisão. O problema é que não são informados sobre esta possibilidade – não se sabe sequer de que tipo de eventos se trata. Note-se, ainda, que houve um curso destinado a todos os professores de línguas, da área metropolitana, a decorrer num fim de semana, no âmbito de métodos cinestéticos, tendo participado apenas nós e o professor de alemão, LM. Isto pode ser sinal de que os professores não tiveram conhecimento do curso, ou recearam não poder seguir a formação em finlandês – ou simplesmente não estavam dispostos a perder o seu tempo livre.

4.2.6 Planos Municipais de Espanhol e de Português, Língua Materna

Como vimos, a elaboração dos planos para cada língua particular é da responsabilidade do organizador do ensino. Existem em Espoo e Vantaa planos individuais para 37 e 32 línguas diferentes, respetivamente, disponíveis na página

eletrónica das Divisões (em finlandês).⁷⁷ Os professores helsinquienses não dispõem de planos curriculares específicos, a não ser que os procurem nas páginas dos municípios vizinhos. Na realidade, sem planos, ninguém sabe que tipo de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação cada um deles aplica na prática (cf. Tholin, 2012). Também para a motivação dos alunos e dos pais, seria imprescindível que estes fossem informados sobre os objetivos e as chamadas boas competências, tratando-se aliás de conhecimentos e habilidades que muito poucos adquirem em casa, sem ensino formal (ainda que as fronteiras entre o ensino formal e informal estejam cada vez mais difusas). Inclusivamente os professores de finlandês como L2, tendo acesso a planos específicos, poderiam compreender e resolver determinadas dificuldades dos alunos, originadas pelas estruturas ou alfabetos das LM.

Os Planos para o Ensino da Língua Espanhola e Portuguesa (Espoo, 2006a, 2006b; Vantaa, 2005a, 2005b) são quase idênticos nas duas cidades, mas entre os Planos das duas línguas existem algumas diferenças, principalmente no que respeita aos conhecimentos linguísticos, que são bastante mais pormenorizados no caso da língua espanhola. Os conhecimentos culturais recebem pouca atenção nos dois planos, devendo o aluno aprender apenas “os factos mais importantes sobre Espanha e alguns países de língua espanhola” e conhecer “obras literárias e artísticas, escritores importantes e tradição oral e popular da sua comunidade cultural, nos limites das possibilidades” (Espoo, 2006a: 8–9).

Os Planos de Português apresentam uma falta de sistematização e várias incorreções e imprecisões nas expressões e terminologia usadas, conforme se pode constatar na leitura da primeira frase (Espoo, 2006b: 1–2; as traduções são nossas):

O português é uma língua neolatina que se formou ao misturarem-se o latim geral, a cultura árabe e a influência das tribos locais. Embora a origem da língua portuguesa esteja profundamente ligada a outra língua (galego), o português é uma língua independente.

Após a introdução, descrevem-se os objetivos e os conteúdos básicos⁷⁸ de forma vaga e arbitrária, mais propensa a confundir o professor do que a apoiá-lo no seu trabalho. Estes dividem-se por três níveis, referentes aos 1º–2º, 3º–5º e 6º–9º anos, sublinhando-se que, na prática, é recomendada a elaboração de objetivos de aprendizagem individuais para cada aluno, em colaboração com ele próprio e os encarregados de educação. Contudo, não se oferecem aos professores modelos ou instruções concretas para estes planos individuais. Para demonstrarmos o carácter confuso destes Planos, e o facto de oferecerem pouco apoio concreto aos professores, fazemos a seguir uma tradução fiel dos objetivos do Nível 3 (Idem: 5):

⁷⁷ Os Planos foram retirados das páginas dos dois municípios, provavelmente por causa da reforma curricular, no ano letivo 2016/2017.

⁷⁸ A terminologia usada no Plano Municipal de Português do Ensino Básico (Espoo, 2006) é o seguinte: os *conteúdos básicos* de aprendizagem referem-se aos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes; as cinco *competências* nucleares a desenvolver na área curricular da LM são a compreensão oral e a leitura, a expressão oral e escrita, e o conhecimento explícito da língua. (Segundo a definição de Sim-Sim *et al.* (1997: 12), a *competência* designa um saber-em-uso radicado numa capacidade cujo domínio envolve treino e ensino formal.)

Objetivos do Nível 3: O aluno consegue produzir e identificar estruturas sintáticas e semânticas, em língua portuguesa, em textos falados e escritos adequados a este nível. O aluno deveria sentir-se suficientemente confiante e à-vontade com a língua, de modo a desvincular-se facilmente em quaisquer situações previsíveis e imprevisíveis. Consegue produzir textos falados e escritos com flexibilidade e criatividade [--] e também sabe como comunicar numa forma culturalmente aceite num determinado país. Conhece as obras de arte portuguesas mais importantes e muitos temas relacionados com a cultura [--] São visíveis no aluno sinais de que cresce como membro numa comunidade bilingue e de que percebe a sua identidade desta maneira, entendendo por conseguinte a importância de manter o contacto com a cultura portuguesa (ou brasileira, angolana, moçambicana, etc.)

Quais seriam, então, as estruturas sintáticas e semânticas adequadas ao nível 3? A que se referem os “textos falados”, “situações imprevisíveis” e “formas culturalmente aceites de comunicar”? Quais são “as obras de arte portuguesas mais importantes” e “muitos temas”? Que “sinais” de bilinguismo se podem vislumbrar?

Relativamente aos conteúdos de conhecimentos linguísticos e literários, nos três níveis, podemos constatar que estes são igualmente imprecisos, além de arbitrariamente escolhidos e organizados (Idem: 4–6):

Conhecimentos linguísticos

Nível 1

- características básicas da língua portuguesa

Nível 2

- exercícios gramaticais: tempos verbais, substantivos, artigos, preposições, pronomes, género (masculino e feminino) e número (plural e singular)
- ordem das palavras
- numerais (cardinais e ordinais)

Nível 3

- aprofundamento do conhecimento gramatical: tempos verbais, formas ativas e passivas, formação de frases condicionais

Leitura e literatura

Nível 1

- leitura de vocabulário e de frases curtas
- audição de pequenas histórias e contos tradicionais

Nível 2

- provérbios e sabedoria popular
- literatura infantil portuguesa
- diferentes tipos de textos: livros, revistas, jornais, etc.
- estrutura dos textos

Nível 3

- exercícios de tradução
- literatura em língua portuguesa: clássica e moderna
- diferentes tipos de textos: livros, revistas, jornais, etc.
- estrutura dos textos

Quais seriam as “caraterísticas básicas da língua”? Por que os numerais e os adjetivos não são mencionados entre as outras classes de palavras, na qual, porém, se refere à flexão verbal e nominal? Por que dos modos verbais só se menciona o condicional? Quanto aos conteúdos de leitura e literatura, também as referências a “textos, livros, revistas e jornais” ou à “literatura infantil, clássica e moderna” distam muito de oferecer pistas concretas aos professores, quando tiverem que escolher o tipo de leitura ou texto para as suas aulas. Aqui, não nos parece linear que de repente

apareçam exercícios de tradução e de “estrutura dos textos”, mesmo que esta possa ser analisada, naturalmente, durante a hora da leitura, ou, ainda, que não se considere que as crianças possam aprender a ler na LM logo a partir dos primeiros anos, mencionando-se apenas a “leitura de vocabulário e de frases curtas” e a audição de contos.

Na elaboração dos futuros planos específicos, além dos planos de Língua Finlandesa L1 e L2, poder-se-iam aproveitar documentos já existentes, adaptando-os ao contexto finlandês, como o currículo das ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas), o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, de Portugal, o documento orientador do QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro), o Programa de Português Língua 1 das Escolas Europeias, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental Brasileira e, por último, mas não menos importante, os respetivos documentos curriculares dos países hispano-americanos e dos PALOP. Não pode exigir-se aos professores que sejam eles os responsáveis numa planificação curricular tão complexa como aquela que faz falta no ensino de LM; eles deveriam dispor de bons planos flexivelmente adaptáveis para os seus grupos e alunos individuais.

4.2.7 Desafios e planos de desenvolvimento para o ensino

Os desafios mencionados por todos os municípios são a heterogeneidade dos grupos, onde também devem ensinar-se alunos que precisam de ensino especial. Além disso, são indicados os problemas referentes ao recrutamento de professores qualificados e pedagogicamente competentes, ao caráter temporal dos contratos laborais e à não pertença dos professores à comunidade laboral. As constantes entradas e saídas de alunos nos grupos e a elaboração dos horários de aulas, principalmente nas escolas com um sistema periódico ou muitos alunos de LM, constituem um verdadeiro quebra-cabeças.

Em Vantaa, declara-se como uma urgência que se estabeleça um seguimento claro do financiamento e do funcionamento deste ensino, para além de se afirmar que é necessária a sua integração no resto do ensino básico. Contudo, não parece existir nenhuma estratégia para se alcançarem tais objetivos.

Em Helsínquia, pretende-se melhorar a coordenação, delegando a elaboração dos horários ainda mais ao nível local – ao contrário da elaboração centralizada e eficiente praticada em Espoo. Veem-se como desafios difíceis de resolver o não funcionamento da Wilma e do sistema de inscrições.

Finalmente, em Espoo, onde a organização funciona bem, aponta-se para a desigualdade entre os falantes das diferentes LM, pois não se forma um grupo se não há suficientes alunos ou não se encontra um professor. Em 2016, faltava o professor para duas línguas. Além disso, não foi possível aumentar o número de grupos por causa dos cortes orçamentais, havendo turmas com mais de 20 alunos (com 20 perfis de aprendentes diferentes). O problema da falta de planificação do ensino está a ser parcialmente resolvido, pois os professores de LM participaram na elaboração do

Plano Municipal de LM e organizam-se sessões formativas e oficinas sobre a aplicação do novo Currículo.⁷⁹

De entre os planos de desenvolvimento que recebemos, destacamos o de Espoo, na medida em que é o que apresenta a meta mais concreta. No seu Programa para a Pluriculturalidade (Espoo, 2014: 8), é apresentado como objetivo que se mantenha e se desenvolva a competência da LM das crianças e jovens de origem estrangeira, na educação infantil e no ensino básico. O cumprimento deste objetivo mede-se através dum indicador concreto e demonstrativo: a proporção de alunos que participam nas aulas de LM. Ou seja, em Espoo declara-se oficial e abertamente que se pretende que os alunos de origem estrangeira realmente participem nas aulas, e parece-nos que nesta cidade todas as entidades e agentes individuais envolvidas se esforçam para alcançarem esta meta comum.

4.2.8 Considerações parciais

Devido à posição legal da disciplina, a organização do ensino das LM depende dos municípios, além de algumas (menos de dez) escolas privadas. Podemos alegar que as práticas destes são claramente insuficientes, uma vez que a maior parte dos alunos com direito a assistir às aulas, não as frequenta. Baseando-nos nos exemplos acima referidos, podemos verificar que a organização do ensino das LM depende, em grande medida, dos recursos, do empenho e da vontade dos funcionários individuais das Divisões de Educação e das escolas. Em Helsínquia, a distribuição das tarefas é pouco clara, incluindo um grande número de funcionários dentro e fora da Divisão, ao contrário do que acontece em Vantaa e em Espoo, onde o ensino é dirigido e organizado de forma mais centralizada a partir da Divisão.

Comparando a organização relativa ao ensino das LM, podemos constatar, ainda, que em Helsínquia, com o maior número de línguas ensinadas, alunos, grupos e professores, é imprescindível estabelecer práticas mais eficazes para a informação, para a inscrição nas aulas e para a elaboração dos horários, independentemente de estas tarefas serem da responsabilidade da Divisão, das escolas ou de outras autoridades.

Em relação à informação, acreditamos que seria vantajosa a criação de uma página eletrónica nacional, plurilingue, dedicada às LM, na qual os funcionários municipais, professores, pais e todos os interessados pudessem encontrar, na sua própria língua, todo o tipo de informação prática e teórica. Na Suécia, é a própria Skolverket (Direção Geral da Educação) a entidade responsável por este tipo de página, premiada já em 2003 com *The Best Global Website Award*,⁸⁰ a qual poderia servir como exemplo na Finlândia. Dado que Wilma é a única intranet disponível à comunidade escolar na sua totalidade, esta deveria poder utilizar-se também em Helsínquia no ensino de LM, como acontece em Espoo e Vantaa.

⁷⁹ Informação da planificadora de Espoo (mensagem de correio eletrónico, 18.10.2016).

⁸⁰ Informação disponível na página *Best Global Website Award* (<http://www.bestglobalwebsiteaward.com/2003.htm>) e na página *Tema modersmål*, da Skolverket, consultadas a 11.9.2015 (<http://modersmal.skolverket.se>).

Para as inscrições, poder-se-ia aproveitar o formulário dos dados básicos do aluno, atualizado no início do ano letivo pelos pais, mas que igualmente poderia preencher-se com antecedência na primavera, antes da elaboração dos horários do ano letivo seguinte. Através do mesmo formulário, as escolas poderiam recolher informação valiosa e útil sobre todas as línguas faladas em casa dos alunos. No formulário deveria existir um campo dedicado a estas línguas – como existe um campo para as LE estudadas pelo aluno – com uma ligação direta à página na qual se encontrasse a informação sobre as aulas de LM, preferencialmente escrita nas próprias línguas, para assegurar a compreensão pelos pais não falantes de finlandês. Nesse campo figuraria a informação sobre a assistência do aluno, ou não, ao ensino e, ainda, a possibilidade de fazer a inscrição diretamente no formulário. A gestão das inscrições naturalmente seria mais eficiente caso esta fosse feita num formulário eletrónico, administrado a nível municipal.

Quanto aos horários, a distribuição do ensino por áreas, por dias da semana e por idades, praticada por Espoo, permite que as escolas reservem com antecedência certas horas para as aulas de LM. Este sistema poder-se-ia aplicar também nos outros municípios. Aos alunos que precisam de transporte público para irem às aulas de LM deveria fornecer-se o respetivo passe escolar, como em Helsínquia.

No que respeita aos materiais escolares básicos, todas as Divisões deveriam proporcioná-los para este ensino, como faz Espoo, do mesmo modo como jogos e demais materiais lúdicos, meios tecnológicos e salas devidamente equipadas. Além de facilitar a aquisição de materiais didáticos através de um orçamento digno, destinado para o efeito, deveriam promover a elaboração dos mesmos através de listas bibliográficas e bancos de materiais virtuais, adequados a este ensino.

Quanto ao recrutamento e orientação dos professores, acreditamos que o modelo centralizado de Espoo é o mais eficiente, dado que os próprios funcionários da Divisão de Educação e os professores coordenadores são quem melhor conhece todo o campo do ensino de LM no seu município, além de promover a colaboração com cada escola particular onde têm lugar as aulas.

Seria de suma importância a integração dos professores numa comunidade laboral, hoje inexistente, exceto em Espoo, na qual pudessem receber orientação e apoio pedagógico. Todas as sessões formativas poder-se-iam organizar conjuntamente na área metropolitana, até porque assim, por exemplo os professores de E/P teriam uma possibilidade de se encontrar com os seus colegas dos outros municípios para trocarem experiências e se entreajudarem. Neste momento, Espoo oferece uma quantidade muito maior de sessões formativas relacionadas com o ensino de LM do que os outros municípios.

Um dos maiores obstáculos para um ensino de qualidade é a falta de Planos Municipais adequados ao público a que se destinam, como verificámos ao analisarmos os Planos de Espanhol e de Português. Defendemos que estes Planos devem ser elaborados por equipas multidisciplinares competentes, sob a responsabilidade da Oph, pois consideramos pouco provável que haja, a nível municipal, especialistas em dezenas de línguas e na didática de LM, capacitados também para a planificação curricular. Lamentavelmente, não parece haver iniciativa neste sentido, da parte da

Oph, e também não parece existir nenhum município que tenha elaborado Planos específicos, baseados no novo Currículo Nacional.

Os professores de LM não podem influenciar nas práticas do município, mas podem e devem criar condições para que os alunos se sintam motivados a estarem presentes nas suas aulas, uma vez que estes encontrem o caminho até aí. No próximo subcapítulo, averiguamos que tipo de alunos frequentam o ensino de E/P.

4.3 Caraterísticas sociolinguísticas dos alunos de espanhol e de português

Neste subcapítulo,⁸¹ apresentaremos o público-alvo do ensino de espanhol e de português como LM, no seu contexto familiar e escolar e como membros das comunidades hispânica e lusófona. Para adequar o ensino às necessidades dos alunos, é crucial estudarmos em que tipo de famílias e meios linguísticos estas crianças e jovens vivem e crescem. Assim, analisaremos os dados básicos dos alunos e outros três aspetos com implicações decisivas no ensino destas línguas – o uso, a proficiência e as atitudes linguísticas – conforme os dados recolhidos através do inquérito dirigido aos pais dos alunos.

O local do nascimento, a idade com que chegaram à Finlândia, o uso da LM em casa e em outros âmbitos e o estudo formal da LM são fatores sociolinguísticos determinantes para a proficiência dos alunos na LM. O papel dos fatores afetivos, psicológicos e ideológicos, relacionados com a motivação e a identidade linguística, por seu lado, é mais importante no desenvolvimento bilíngue do que na aquisição monolíngue (Potowsky & Lynch 2014: 158). Em relação às línguas de herança, a tendência geral é para que o seu uso e proficiência decresça durante os anos da escolarização, enquanto as atitudes continuam positivas em todos os grupos etários, exceto numa fase durante a adolescência em que alguns indivíduos sentem uma forte necessidade de se integrarem na sociedade circundante através da rejeição das próprias raízes ou por se sentirem ridicularizados por falantes (mais velhos) mais fluentes na língua de herança (Baker, 1995; Cho *et al.*, 2004).

Não temos notícia de que na Finlândia alguma vez se tenham recolhido dados sociolinguísticos desta natureza acerca dos alunos de E/P em questão, exceto por Domínguez Lledó (2007; 2013)⁸², ao qual referiremos ao longo das seguintes secções deste trabalho. Dispomos de listas de alunos, nossas e viabilizadas pelos professores e pelas Divisões da Educação, que aproveitamos para triangulação de fontes de informação. Traçaremos também um perfil sociológico dos falantes de E/P residentes no país e na área metropolitana de Helsínquia, à luz de dados fornecidos pelo Tilastokeskus (*Statistics Finland*), a fim de oferecermos um panorama mais completo das respetivas comunidades.

⁸¹ Partes deste subcapítulo foram publicadas em Piippo (2015).

⁸² Professor de espanhol, LM, que escreveu um artigo e uma dissertação em Filologia Espanhola, Área Secundária, analisando os resultados dum inquérito dirigido aos pais falantes de espanhol (n = 25) e preenchendo ele próprio um outro formulário com os alunos (n = 31). Segundo Domínguez Lledó (2007: 131), os principais fatores que afetam os resultados de aprendizagem são: língua falada em casa, país de origem, duração das estadias no país de língua E, idade com que se realizaram as estadias, LM e país de origem dos pais, e estabilidade familiar (vs. divórcio dos pais).

Através do inquérito, obtivemos um total de 41 respostas, de 34 pais de alunos de espanhol e de 7 pais de alunos de português, o que representa uma quarta parte (22%) dos cerca de 190 alunos que frequentaram o ensino com assiduidade, no ano letivo 2013/2014 (Quadro 4.3).

Estes 190 alunos, por sua vez, representam apenas 19% das crianças e adolescentes que tinham direito ao ensino, na área metropolitana de Helsínquia, onde residia um total de 1021 crianças e jovens com idades entre 6 e 16 anos, os quais, ou cujo pai, mãe ou ambos os progenitores tinham E/P registado como LM no Registo Civil (Quadro 4.7). Esta última percentagem sobe para 24% se fizermos as contas a partir do número de inscrições (240), que não corresponde ao número de alunos que frequentam as aulas na realidade.

Quadro 4.3 – Número de alunos inscritos (entre parênteses a frequência real) no ensino de E/P⁸³

LM	Helsínquia	Espoo	Vantaa	Total
Português	20 (15)	21 (14)	0 (0)	41 (29)
Espanhol	35 (25)	85 (75)	78 (60)	198 (160)
Total	55 (40)	106 (89)	78 (60)	239 (189)

Uma das deduções que surgem imediatamente dos valores acima referidos é que o grupo de pais interessado no ensino destas duas LM é bastante reduzido. Porém, aqui não foram estudados os perfis dos restantes alunos potenciais, que formam quase 80% do grupo etário em questão. Talvez estes usem E/P diariamente e sejam tão fluentes nestas línguas que pensem que não precisam de ensino formal de LM – ou, ao contrário, não falem E/P nem pensem que estas línguas tenham que ocupar um papel especial nas suas vidas. Quanto aos pais, haverá poucos que não queiram que o seu filho aprenda E/P, mas as famílias têm muitas outras prioridades, além das aulas de LM, no seu dia-a-dia.⁸⁴

Relativamente ao número reduzido de alunos de espanhol em Helsínquia, que chama à atenção (por residirem na capital muitos mais falantes de E/P do que em Espoo e Vantaa), podemos explicá-lo, em parte, com a oferta de aulas de espanhol como LE e como língua do ensino. Só na escola bilingue de Käpylä, no respetivo ano

⁸³ Dados referentes ao ano letivo 2013/2014, fornecidos pelos professores.

⁸⁴ Dos nossos filhos, apenas as mais pequenas assistiram às aulas de LM, na altura em que nós trabalhávamos como professora. Levámos o primogénito a uma aula de LM no início do 1º ano, quando ele ainda não tinha aprendido a ler. O professor deu-lhe uma fotocópia com um texto que o rapazinho não conseguiu descifrar, e outra fotocópia aos alunos mais velhos. Dado que a viagem era complicada – tínhamos que apanhar primeiro um autocarro e depois o metro e levar as irmãs mais novas também –, resolvemos desistir delas. O único contacto diário com a LM tem sido o pai, com quem os meninos (de nove, treze, dezassete e dezanove anos, em 2015) sempre falaram português, sabendo desenvencilhar-se numa linguagem cheio de lacunas e erros, mas suficiente na interação quotidiana. Também afirmam que conseguem comunicar-se com falantes de espanhol, em português. Um dia, se quiserem ou precisarem, poderão esforçar-se para chegarem a um nível de correção maior e a registos mais diversificados e amplos. Costumamos tranquilizar aos pais mais preocupados assegurando-lhes que, apesar de pessoalmente termos começado a estudar espanhol só aos 16 e português aos 19 anos – como LE – hoje, não temos graves problemas na compreensão e produção oral e escrita desta línguas.

letivo, havia 37 alunos nas turmas bilingues e 227 alunos que estudavam espanhol como LE (no ano letivo 2016/2017, estes números subiram a 82 e a cerca de 300).⁸⁵

A nossa amostra é, portanto, pequena, sendo também a própria população pequena, mas mesmo assim valiosa, já que nos permite incluir a perspectiva dos alunos e das famílias no desenho do estudo. Segundo Petersen (2008: 145), quando trabalhamos com amostras mais reduzidas do que as esperadas (*less-than-ideal*), convém lembrarmos que não existem “mínimos absolutos”, mas que sim podemos tentar maximizar o valor dos resultados obtidos, sem esquecermos de definir a população, de usar uma linguagem prudente, e de ressaltar as consequentes limitações e implicações.

Na análise dos resultados, por conseguinte, é preciso ser cauteloso. Devemos considerar também a especial motivação inerente aos nossos informantes, dispostos a preencher formulários, sós ou acompanhados pelos familiares, e assim partilhar as suas opiniões e ideias sobre o tema. Estes informantes fazem parte da minoria de pais que priorizam o estudo da LM, esforçando-se por levar ou mandar os filhos às aulas de E/P. Além disso, como já referimos, quem respondeu às perguntas foram os pais, e não os próprios alunos, mesmo que estes também tenham participado no preenchimento do formulário, em 22% dos casos. Apontamos ainda que houve participação da parte de pais e mães de todos os grupos linguísticos, tendo sido as mães (n = 27) mais ativas do que os pais (n = 15), sendo os números por sexo e por língua dos progenitores da amostra (Total) e dos informantes que participaram no preenchimento do formulário (Part.) os que se apresentam no Quadro 4.4.

Quadro 4.4 – Sexo e origem dos progenitores e participantes (Part.) no inquérito

Origem Parentesco	Finlandesa		Hispanica		Lusófona		Outra	
	Total	Part.	Total	Part.	Total	Part.	Total	Part.
Mãe	26	13	12	12	3	2	0	0
Pai	15	3	21	9	4	2	1	1

O inquérito era longo e subdividia-se em cinco secções. Ainda assim, apenas dois informantes referiram que demoraram demasiado tempo a preenchê-lo. Os restantes comentários sobre o formulário foram positivos e encorajadores:

O questionario esta bem estruturado, e com uma grande variedade de perguntas.

Me parece muy positiva e interesante la investigacion que estais realizando.

Les agradecemos todo el esfuerzo y dedicación que ponen en este tema, de verdad.

É importante que se investigue o tema, e esperamos que contribua para uma cultura linguística diversificada na Finlândia. (Tr.)

⁸⁵ Segundo a coordenadora do ensino fino-espanhol da escola de Käpylä (mensagem de correio eletrónico, 14.10.2016).

Reproduzimos as respostas e comentários dos informantes na sua forma original, sem corrigir a sua gramática e ortografia, traduzindo (Tr.) aqueles que foram escritos em finlandês. Sublinhamos que a nossa intenção não é apontar os erros da escrita, mas permitir que estes textos autênticos também reflitam, a nível da linguagem, a presença de múltiplos registos nos meios em que nos movemos hoje, em que a correção normativa nem sempre é considerada como primordial.

Descreveremos e analisaremos os dados obtidos através da aplicação do inquérito, seguindo a ordem pela qual se apresentaram as perguntas aos informantes, exceto no que concerne à segunda secção, diretamente relacionada com o próprio ensino (Experiências e atitudes perante o ensino de E/P), à qual daremos um espaço maior no subcapítulo seguinte. No formulário, dada a sua relevância, a segunda secção foi colocada no início, logo após os dados básicos, mas aqui optámos pela seguinte ordem:

- Informações básicas dos alunos
- Uso de E/P
- Proficiência linguística e sucesso escolar
- Atitudes linguísticas e identidade bicultural

Para facilitar a leitura, repetamos, ainda, que todos os gráficos de setores (“gráficos de pizza”) são automaticamente extraídos do nosso *corpus*, guardado no sistema *E-lomake* (Formulário eletrónico) da Universidade de Helsínquia. Devido às limitações deste sistema, os gráficos podem ser elaborados unicamente a partir do formulário original, o qual, no nosso caso, foi a versão portuguesa. Por conseguinte, dentro do gráfico, “Português” refere-se na maior parte dos gráficos às duas línguas E/P, podendo também referir-se só a P ou a E, segundo indicarmos no respetivo título do gráfico. Neste subcapítulo, a maior parte dos quadros, por sua vez, são adaptações de estatísticas oficiais fornecidas por Tilastokeskus, como indicaremos nas respetivas notas de rodapé.

Em modo de introdução condensada à grande heterogeneidade de características sociolinguísticas dos alunos, apresentamos seguidamente os miniperfis de sete alunos de português, LM: nascido na Finlândia/país lusófono, filho de casal misto/lusófono/finlandês, proficiência alta/baixa, oral/escrita etc. Para respeitar o sigilo dos indivíduos, emitimos as referências à nacionalidade/origem (Pn = brasileira, portuguesa, angolana ou moçambicana) e ao respetivo grupo e ano letivo em que frequentaram as aulas.

Rapaz, 6 anos, nascido na Finlândia, mãe finlandesa e pai Pn. O pai fala inglês com a mãe. Segundo a mãe, o pai fala maioritariamente finlandês com os três filhos, mas costuma ralar-lhes em P. O aluno quase não compreende P e recusa-se a falá-lo, mas escreve muito bem e consegue copiar palavras e pequenas frases no caderno. A mãe tem de puxá-lo à força (literalmente) às aulas de LM porque estas coincidem com os treinos de *floorball*. Por vezes, o aluno está tão furioso que se recusa a participar em qualquer atividade, passando toda a aula mudo, ou aos gritos e pulos, tentando impedir que os outros estudem.

Rapaz, 7 anos, nascido na Finlândia, pai Pn divorciado da mãe finlandesa, padrasto finlandês (que por vezes é quem o acompanha às aulas). O aluno tem encontros

semanais com o pai. Compreende e fala fluentemente P mas não consegue concentrar-se nas atividades. É mexido e barulhento e incomoda constantemente aos outros. No 2º ano é diagnosticado com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e começa uma medicação que o ajuda a focar-se melhor nas tarefas.

Rapaz, 10 anos, nascido num país lusófono, pais Pn, vive com a mãe e dois irmãos, todos falam P. O aluno tem um domínio oral excelente de P, mas não demonstra interesse para a leitura e escrita. Tem competências sociais excepcionais e talento em várias áreas, sobressaindo, p.ex., nos espetáculos da sua escola. Nas aulas de LM, brilha por ser muito alegre, aberto e gostar de conversar e de contar da sua vida.

Rapariga, 13 anos, nascida num país lusófono. Chegou à Finlândia há três anos. Pais Pn e três irmãos falam P. A aluna não tinha sido escolarizada, mas aprendeu as letras, os números e finlandês numa turma preparatória. Foram-lhe detetados problemas de aprendizagem, pelo qual foi transferida para uma escola de educação especial. Nas aulas de LM, tem problemas com a articulação verbal, a leitura e a escrita, mas esmera-se em todas as atividades, demonstra entusiasmo e boa disposição, e pede livros emprestados à professora para ler em casa.

Rapaz, 12 anos, escolarizado em P, pais Pn. Família mudou para a Finlândia por causa do trabalho do pai. O aluno estuda numa turma preparatória em finlandês. Frequenta as aulas de LM com o irmão mais velho. É um verdadeiro cavalheiro, sempre correto e bem comportado nas aulas, apesar de as atividades conjuntas não serem adequadas ao seu nível oral e escrito “nativo” de P.

Rapariga, 14 anos, nascida na Finlândia, pais finlandeses, padrasto finlandês. Família viveu um ano num país lusófono, onde a aluna frequentava o 6º ano. Não fala P em casa mas está muito motivada para o seu estudo. Compreende P e domina bastante bem as modalidades escritas, mas sente vergonha em falar P. Empréstos à professora os seus livros de texto em P das diferentes disciplinas.

Rapariga, 16, anos, nascida num país lusófono, onde os pais Pn continuaram a viver e onde a aluna fez a sua escolaridade. Vive com uma tia Pn casada com um finlandês e estuda numa turma preparatória para poder continuar os estudos secundários em finlandês. Abandonou as aulas de LM porque não as considerava úteis.

Com estes exemplos, esperamos ter ilustrado que cada aluno tem características pessoais que o tornam num aprendente único, inclassificável, mesmo que integre certo “grupo” de alunos pelas suas características sociolinguísticas.⁸⁶ Assim, seria importante que os próprios alunos tomassem consciência das suas biografias linguísticas, e que estas fossem facilitadas de algum modo aos professores de LM.

4.3.1 Informações básicas dos alunos

Vivem na Finlândia cerca de 6580 pessoas cuja língua materna registada no Registo Civil é o espanhol e 2250 pessoas cuja língua materna registada é o português,⁸⁷ tendo estes números crescido fortemente nos últimos anos, principalmente os referentes a indivíduos oriundos do Brasil, Espanha, Portugal e o

⁸⁶ Confessemos aqui que para nós, cada uma destas crianças e adolescentes representava um mundo. Foi uma imensa alegria – e desafio – poder partilhar vivências e aprendizagens com eles. Os momentos intensivos de “encontro” com os alunos individuais davam valor e significado ao trabalho, e constituíam o maior motivo para nos aperfeiçoarmos no nosso papel como professora e educadora.

⁸⁷ População por país de origem, idade e língua materna, 31.12.2014. Tilastokeskus.

México – mas também da Finlândia, sinal de que os pais começaram a registar o E/P como língua materna dos seus filhos nascidos aqui (Quadro 4.8).

Destas 8830 pessoas, cerca de 990 (660 falantes de espanhol e 330 falantes de português) têm entre 0 e 14 anos, ou seja, estão na fase de aquisição e/ou estudo formal das respetivas LM. Importa repetir aqui que este número não corresponde ao número real das crianças falantes de E/P, já que o finlandês se regista como LM de muitos bebés de origem estrangeira nascidos na Finlândia, por vários motivos. Acrescentando a estes valores o facto de o maior grupo etário ser o que vai dos 30 aos 34 anos, (a idade média das parturientes finlandesas é de 30 anos), seguido pelos demais grupos em idade fértil (25–29, 35–39 e 40–44 anos)⁸⁸, podemos prever que o número de crianças falantes destas línguas ainda há-de aumentar substancialmente nos próximos anos.

Distribuição por idade e sexo dos alunos

Na Finlândia, a escolaridade obrigatória começa no ano em que a criança faz sete anos. O ensino pré-escolar começa aos seis anos, sendo os municípios obrigados a organizá-lo, apesar de ter sido optativo para as crianças até ao ano letivo de 2015/2016.⁸⁹ Assim, a idade dos alunos de LM teoricamente pode variar entre os 5 e os 16 anos, contando com os alunos do ensino pré-escolar nascidos no outono e com os do 9º ano que fazem anos na primavera. O Gráfico 4.2 demonstra que no ensino participam alunos de todas as idades, faltando na nossa amostra apenas as crianças com 12 anos.

De acordo com estes dados e com as listas de alunos, o maior grupo etário é portanto o dos alunos mais novos, do 1º ano, que normalmente são levados às aulas pelos pais. Segundo as listas, 86% dos alunos frequentam o 1º Ciclo (1º–6º ano), e apenas 14%, o 2º Ciclo (7º–9º ano). Os dados de Dominguez Lledó (2013: 48) também mostram uma participação maior dos alunos do 1º Ciclo, no ensino de espanhol em Espoo (87% vs. 13%). O autor interpreta estes dados como uma deserção de adolescentes desmotivados, a quem os pais já não conseguem obrigar a assistir às aulas. Na adolescência, de facto, a influência exercida pelos pais costuma ser menos forte do que a dos parceiros (*peers*), resultando contraproducentes as obrigações de índole linguística (Caldas, 2000: 5, 107).

Os investigadores suecos, porém, baseando-se em estatísticas, argumentam que muitos dos alunos mais velhos retomam as aulas, motivados por uma nota eventualmente alta no certificado escolar e por se encontrarem numa fase em que começam a procurar as suas próprias raízes (Skolverket, 2008: 37). Na Finlândia, a nota da LM entrega-se ao aluno num certificado à parte, de modo que não contribui para subir a média. Assim, entre outras razões, podemos especular que estes alunos têm interesse nas aulas porque já têm maturidade para saber apreciá-las e dar valor aos seus próprios conhecimentos linguísticos, entendendo a sua utilidade e querendo

⁸⁸ Informação disponível na página “Äidit tilastoissa 2013”, de Tilastokeskus, consultada a 23.4.2016 (<http://www.stat.fi>).

⁸⁹ A participação das crianças finlandesas na educação infantil é muito mais baixa (59%) do que nos outros países pertencentes à OCDE, em que 90–100% das crianças de quatro anos frequentam a educação infantil. Informação disponível na página “OECD:n koulutusvertailu *Education at a Glance* ilmestyi”, de Kieliverkosto, consultada a 25.11.2015 (<http://www.kieliverkosto.fi>).

desenvolvê-los (gratuitamente) enquanto ainda for possível. Sabemos também que alguns gozam da liberdade de circulação que o passe gratuito de transportes públicos lhes permite, passeando no centro da cidade e reunindo-se com amigos e colegas.

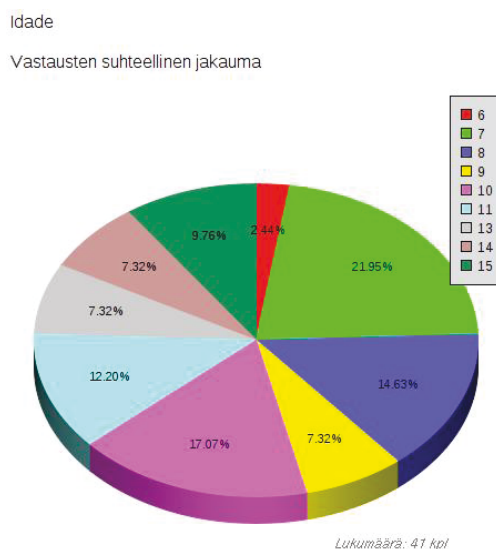


Gráfico 4.2 – Distribuição dos alunos por idade

Acrescentemos ainda que o orgulho e o entusiasmo que os alunos mais pequenos sentem pelo ensino formal – além da sua natural vontade e facilidade para a aquisição de conhecimentos novos – deveria ser aproveitado pelos organizadores do ensino já antes da idade escolar.⁹⁰ Prova disto é a seguinte afirmação de um informante nosso:

O filho mais novo de 6 anos começou as aulas de espanhol agora que vai ao ensino pré-escolar. Gosta das aulas, sente-se como se já fosse aluno da escola. (Tr.)

Relativamente à duração dos estudos de LM, são muito poucos os alunos que participam no ensino durante cada um dos nove anos da escolaridade obrigatória – de facto, não conhecemos nenhum caso.⁹¹ Há apenas 1 aluno na nossa amostra que assistiu às aulas durante seis anos; 10 alunos frequentaram o ensino durante três,

⁹⁰ O investigador Janne Saarikivi opina que o ensino das LE começa tarde demais nas escolas finlandesas, no 3º ano, em vez de se aproveitar já desde o infantário a capacidade das crianças mais pequenas de ampliar o seu repertório linguístico brincando. Segundo Saarikivi, deveria ensinar-se uma centena de línguas no ensino básico, usufruindo os enormes recursos das respetivas comunidades linguísticas (Helsingin Sanomat, 6.4.2013). No entanto, na realidade, nas escolas não trabalham adultos falantes de todas as línguas; há muito poucos professores e estudantes de Pedagogia de origem estrangeira a nível do ensino básico. Warda Ahmed, uma estudante de origem somali, da Faculdade de Pedagogia de Helsínquia, lamenta ser constante motivo de espanto: Como é que ela vai conseguir ensinar a alunos finlandeses?! Informação disponível na página “Normit nurin”, consultada a 19.5.2016, (<http://normit.fi/sori-vaan-kaverit-mutta-olen-somali/>).

⁹¹ Segundo um estudo sueco, no país vizinho as percentagens dos alunos relativamente à duração da assistência ao ensino são as seguintes: 1–2 anos 43%, 3–4 anos 32%, 5–7 anos 25% (Skolverket, 2008: 39).

quatro ou cinco anos; 15 alunos ainda só estão no primeiro ou no segundo ano; 7 alunos, todos eles de Espoo, começaram o estudo já no ensino pré-escolar.

Além das razões que subjazem à distribuição por idades, também é preciso analisar quais são as implicações da idade dos alunos no ensino. Defendemos que este deveria ser adaptado à fase de desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social dos alunos individuais, o qual pode ser um desafio insuperável para professores que nunca lidaram com crianças e adolescentes, nem têm conhecimentos teóricos de psicologia do desenvolvimento ou de desenvolvimento linguístico infantil, como é o caso de alguns dos nossos informantes. O que dificulta ainda mais a adaptação é que o professor é obrigado a ter em conta as necessidades de alunos de todas as idades simultaneamente, ao contrário dos professores das outras disciplinas cujas turmas só têm alunos da mesma idade.⁹²

A distribuição por sexo nos grupos é bastante equilibrada, segundo as listas de alunos. Na amostra de Domínguez Lledó (2013), em alguns grupos há mais raparigas do que rapazes, devido provavelmente ao facto de que, como foi demonstrado (Kämppi *et al.*, 2012), elas, na Finlândia, se sentem melhor na escola do que os rapazes. Esta parece ser uma tendência internacional, confirmada por dados recolhidos em Portugal, por exemplo, que demonstram que são as raparigas e os alunos mais jovens quem mais frequentemente refere gostar da escola (Matos *et al.*, 2014: 151).⁹³ Na nossa amostra, como podemos ver no Gráfico 4.3, há predominância de meninas.

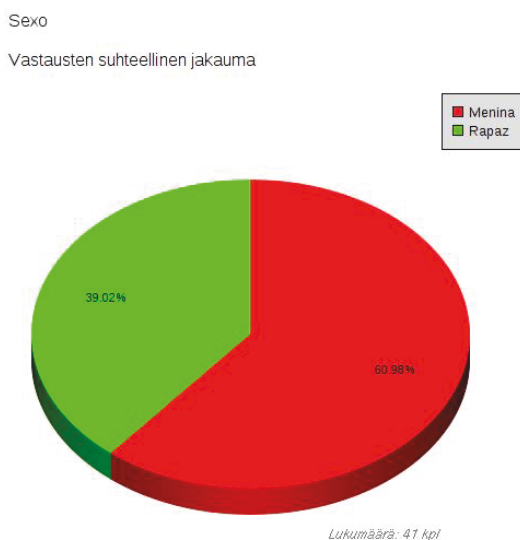


Gráfico 4.3 – Distribuição dos alunos por sexo

⁹² Algumas escolas finlandesas organizam o ensino, parcial ou totalmente, em turmas constituídas de alunos de diferentes idades, tendo cada turma ao menos dois professores. Informação disponível na página “Perusopetuksen oppilaan arviointi”, da Oph, consultada a 18.8.2016 (<http://www.oph.fi>).

⁹³ A maioria dos adolescentes refere que gosta da escola, dos colegas e dos intervalos/recreios; do que menos gostam é das aulas e da comida. A maioria diz que às vezes a matéria é muito difícil, aborrecida e demasiada; mesmo assim, a maioria considera que vai continuar os estudos universitários. (Matos *et al.*, 2014: 163-164.)

O gosto pela escola ou o bem-estar escolar (*school satisfaction*) é um fenômeno complexo que inclui múltiplos fatores físicos e psicológicos e que corresponde positiva ou negativamente às atitudes e necessidades do aluno (Olkinuora 1983: 21).⁹⁴ Apesar de os resultados escolares serem excelentes na Finlândia, os níveis de bem-estar escolar dos alunos são medianos ou abaixo do nível nórdico e internacional (Harinen & Halme, 2012). Como possíveis explicações, refere-se ao ambiente físico deprimente e aos edifícios malsãos, com frequentes problemas de bolor; sentimentos de medo e *bullying*⁹⁵; atitudes negativas ou toda uma “cultura anti-escola” que se reflete nos maus comportamentos; a falta de possibilidades para influenciar nos métodos e conteúdos do ensino, nos horários, nos equipamentos e nos materiais usados (Idem.) Aponta-se também para o caráter crítico e o costume inerente à cultura finlandesa de dar mais *feedback* negativo do que positivo, além de a educação de qualidade ser considerada como uma evidência que nem sempre se sabe apreciar. Além disso, nas escolas predomina uma sensação de pressa contínua que causa cansaço, e quem mais pressão sente são os que menos sucesso têm. (Kämppe *et al.*, 2012: 9, 112–113.) Na Suécia, inclusivamente, os professores de LM lamentam-se da sensação de pressa, devida parcialmente às exigências por parte dos pais (Ganuza & Hedman, 2015). Os nossos informantes não se referiram a este tipo de pressão, e parece-nos que o nosso ensino de E/P tem um caráter menos académico e exigente.

Dado que a idade e o sexo são fatores que se relacionam com o bem-estar escolar – ao contrário do local de residência, nível socioeconómico ou ambiente familiar – podemos inferir que as alunas mais novas do sexo feminino por este motivo também sejam as mais dispostas para, e bem-dispostas durante as aulas de LM.

Distribuição por domicílio

A distribuição dos alunos pelo seu domicílio é equilibrada, na nossa amostra, já que 15 moram em Helsínquia, 15 em Espoo e 11 em Vantaa. Estes números facilitam a análise de certos aspetos, como os relativos às práticas de ensino que variam entre os municípios. Contudo, não correspondem à realidade, visto que é na capital onde residem as maiores comunidades de imigrantes. Dos quase 4000 falantes de E/P da

⁹⁴ No estudo *Health Behaviour of School-aged Children*, da OMS, realizado em cerca de quarenta países, foram recolhidos entre 1994–2010, dados sobre as experiências, o bem-estar e as relações sociais dos alunos do 5º, 7º e 9º ano, no âmbito escolar (Kämppe *et al.*, 2012). Entre os indicadores relacionados com o bem-estar escolar, mediu-se a relação dos alunos com a escola, os colegas da turma e os professores, a sua capacidade para o trabalho escolar, a pressão que sentem com os trabalhos escolares e o grau de segurança que sentem na escola. Quando foi pesquisada a correlação entre estes e as variáveis de *background* – idade, sexo, local de residência, nível socioeconómico e ambiente familiar, êxito escolar e futuro académico/profissional (estimados pelos próprios alunos) – verificou-se que só as duas primeiras e as duas últimas variáveis se relacionavam consideravelmente com o bem-estar escolar (Idem: 19).

⁹⁵ O *bullying* escolar é mais comum no ensino primário e, apesar de os ataques agressivos diretos serem mais comuns entre os rapazes, os comportamentos agressivos entre as raparigas também aumentaram (Salmivalli, 1998). Na Finlândia, tem havido incidentes com graves consequências nas escolas, incluindo três massacres com armas de fogo. A maior parte dos agressores homicidas foram vítimas de *bullying*. (Punamäki *et al.* 2011: 10,11, 25).

área metropolitana, cerca de 2740 moram em Helsínquia, 760 em Espoo e 430 em Vantaa.⁹⁶

Relativamente à distribuição dos falantes de E/P na capital, estes vivem espalhados pelas dezenas de bairros da capital, não existindo nenhum bairro com especial concentração de falantes, e havendo apenas três bairros onde não reside nenhum falante destas línguas, de acordo com os dados estatísticos a que tivemos acesso. Este facto tem consequências negativas para o ensino, dado ser difícil reunir os alunos num local de fácil acesso para todos mas, em contrapartida, a nível social, é positivo que não haja uma estratificação visível entre os membros destas comunidades, por um lado, e entre eles e os finlandeses, por outro. Lamentavelmente, em nosso entender, as estatísticas referentes a toda a população imigrante indicam uma estratificação geográfica e socioeconómica cada vez mais marcada da área metropolitana – ainda que pouco marcada a nível internacional –, concentrando-se as camadas menos favorecidas (nível de formação, taxa de emprego e rendimentos mais baixos) nos subúrbios mais antigos e no Leste da cidade, enquanto que as famílias mais favorecidas tendem a mudar-se para os arredores e os bairros urbanos tradicionais do Sul e do Oeste da cidade. (Rimpelä & Bernelius, 2010: 13, 18.) Quando divididos pelos distritos administrativos da capital, o maior grupo de falantes de E/P (466 e 145 pessoas, respetivamente) vive no mais próspero Distrito do Sul.

Situação laboral dos pais

Apesar de não termos perguntado sobre a situação laboral dos pais, consideramos importante ressaltar aqui que, em todo o país, 20% dos pais e mães falantes de E/P estão desempregados (Quadro 4.5). Por este motivo, uma quinta parte dos pais, em princípio, consegue passar mais tempo em casa com os filhos, situação que pode ter implicações positivas para a aquisição destas línguas e para a frequência do ensino, podendo estes pais acompanhar os filhos às aulas.

Quadro 4.5 – Estatuto ocupacional por LM e estrutura familiar⁹⁷

Estrutura familiar	Empregados		Desempregados	
	Espanhol	Português	Espanhol	Português
Casal e filhos	702	201	144	55
Mãe e filhos	100	33	40	22
Pai e filhos	12	4	6	0
União de facto e filhos em comum	133	45	30	14
União de facto e filhos não em comum	41	9	3	1
Total	998	292	223	92

⁹⁶ Moram (mais de 5) falantes de E em 75 municípios espalhados pelo país fora. Os falantes de P encontram-se a viver em 43 municípios diferentes. (Indivíduos de LM E/P por município 2012. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2014. Tilastokeskus.) Não nos foi possível averiguar em que municípios se oferece ensino de LM nestas línguas, mas encontramos uma estatística relativa ao ensino de todas as LM no outono de 2012, segundo a qual se ensinava E em 15 e P em 3 municípios. A Oph colocara os dados na sua página por engano, tendo-nos informado mais tarde que estes dados eram confidenciais, já que revelavam onde viviam indivíduos falantes de cada língua.

⁹⁷ Estatuto ocupacional (principal atividade) por LM e estrutura familiar, 2011. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2011. Tilastokeskus.

Através de uma estatística referente a toda a população adulta falante de E/P, elaborada com uma classificação diferente à anterior, podemos verificar que um número considerável desta população (30%) integra o grupo denominado “outros que ficam fora da mão-de-obra”, não fazendo parte do grupo de pessoas entre os 15 e os 74 anos que inclui os empregados (57%), os desempregados (13%), os estudantes, os reformados e os recrutas (Quadro 4.6).

Não temos informação sobre o tipo de atividades a que se dedicam os não pertencentes à mão-de-obra, mas é provável que muitas sejam donas de casa ou outros indivíduos cujos cônjuges ou demais parentes trabalham fora de casa. O estatuto de desempregado e o estatuto laboral “desconhecido” ou “invisível” de um 43% da comunidade E/P não facilita a respetiva integração na sociedade circundante, nem lhe oferece oportunidades para participar nela, através de uma agência profissional.⁹⁸

Quadro 4.6 – Estatuto ocupacional por LM e sexo⁹⁹

Principal actividade	Espanhol		Português	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Empregados	1315	854	403	270
Desempregados	249	218	88	95
Crianças de 0 a 14 anos	257	257	145	136
Estudantes, alunos	266	240	91	122
Reformados	134	70	17	8
Recrutas e serviço civil	6	0	1	0
Pensionistas de desemprego	1	0	0	0
Outros fora da mão-de-obra	592	529	168	241
Total	2820	2168	913	872

Aliás, é comum entre os finlandeses – e não só – a ideia de que um indivíduo deve trabalhar para merecer ser membro de uma sociedade de bem-estar nórdica (Eronen, 2014). A taxa de desemprego dos imigrantes (14,2%) é quase dupla em comparação com a dos finlandeses (7,5%), situação especialmente preocupante por 4/5 dos imigrantes estarem em idade laboral, em 2012 (Idem: 10, 16). Para quem não domina o finlandês, é difícil encontrar trabalho, quer no setor público quer no privado, exceto através do empreendedorismo próprio (Idem: 22, 70). Poucos conseguem pôr a render as suas LM, como é o caso dos professores de LM – qualificados ou não nestas línguas.

⁹⁸ Estas comunidades não têm muita visibilidade na Finlândia. Para alguns postos de destaque das universidades, em várias áreas científicas, foram escolhidos falantes de E/P, os quais, por enquanto, continuam desconhecidos para o grande público. Os grupos profissionais mais visíveis – mesmo que não gozando de fama a nível nacional – talvez sejam os músicos, dançarinos e demais artistas, os escritores e os jornalistas, mas não temos dados que confirmem esta impressão.

⁹⁹ Estatuto ocupacional (principal atividade) por LM e sexo, 2011. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2011. Tilastokeskus.

Estrutura familiar

Relativamente à estrutura familiar, 73% dos alunos da nossa amostra moram com os pais, 15% moram alternadamente com a mãe e o com pai, 12% moram com a mãe, e há 1 aluno que mora com o pai. À exceção de 2 alunos, todos têm irmãos que moram no mesmo agregado familiar. Em todo o país, existem cerca de 2000 homens e mulheres falantes de E/P, casados ou a viverem em união de facto, com filhos em comum com o cônjuge. Há 30 pais e 300 mães que vivem sós com os filhos.¹⁰⁰ São mais os homens solteiros do que os casados e mais as mulheres casadas do que as solteiras, sendo a proporção dos casados/divorciados de 2960 para 940 pessoas.

O facto de quase uma terça parte dos alunos não viver com os dois progenitores corresponde à tendência geral de que a estrutura familiar nuclear de pai, mãe e filhos, nas últimas décadas, tem dado lugar a famílias monoparentais e reconstituídas – e arco-íris, as quais permitem aos filhos duas LM, no sentido literal.¹⁰¹

A investigação sobre a aquisição de duas línguas no meio familiar, contudo, tem-se concentrado nas famílias tradicionais, apesar de ser possível educar filhos bilingues também em famílias monoparentais, muitas vezes bem preparados para enfrentar diferentes tipos de desafios (Baker 1995: 22–23). Os pais solteiros, com filhos à sua guarda, ou separados e que não vivem com os filhos, podem promover o bilinguismo destes, podendo a identidade múltipla e o hibridismo cultural ser fatores fortalecedores (*empowering*) para os filhos, caso a diversidade linguística se mantenha no seu dia-a-dia. (Macleroy Obied, 2010: 228–229.) Estas crianças também conseguem desenvolver competências de literacia em duas línguas, através do acesso a textos (multimodais) nas duas línguas, e com o apoio dos irmãos, amigos bilingues e demais parentes. Por vezes, as crianças dum casal divorciado são os únicos elementos bilingues da família, servindo de intérpretes entre os avós e demais parentes dos dois lados. Infelizmente, na escola, o seu bilinguismo nem sempre é reconhecido e, nas aulas de LE, a sua proficiência não se aproveita, o que resulta em sentimentos de frustração em relação ao estudo formal da língua. (Idem: 230–240.)¹⁰²

Conhecendo as preocupações de vários pais finlandeses separados dos cônjuges falantes de E/P – e as preocupações de vários pais separados, falantes de E/P – tendo ou não a guarda partilhada, consideramos ser fundamental que estes pais recebam especial apoio na transmissão da LM e que possam participar em atividades relacionadas com a LM, o ensino incluído, para o bem da língua e para o bem da relação pai–filho. Nos novos agregados familiares, também é possível que a criança não domine a LM do padrasto, como comenta um dos nossos informantes:

La alumna vive con la madre y su actual pareja fines hablante. Tiene una hermana menor de esta relación. El idioma familiar es el español. La alumna habla sueco como lengua local [--]. No tiene conocimientos en fines.

¹⁰⁰ Famílias por língua da mulher e do homem, 2012. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2012. Tilastokeskus.

¹⁰¹ O Parlamento Finlandês aprovou, a 12.12.2014, com 101 votos a favor e 90 em contra, uma iniciativa da cidadania para a mudança de lei que vai permitir o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, e que entrará em vigor em 2017 (Yle uutiset, 12.12.2014).

¹⁰² Neste estudo, as crianças viviam em Portugal.

Em termos gerais, uma mãe bilingue aumenta a possibilidade de que a criança chegue a ser bilingue; uma irmã bilingue contribui para que outros filhos da família também cheguem a ser bilingues; mas a presença de um pai bilingue é o factor que contribui para níveis de proficiência mais altos de bilinguismo (Halsted, 2013: 689). Relativamente aos irmãos mais velhos, podemos constatar que o seu papel como modelos linguísticos é crucial para os mais novos porque costumam ter um maior domínio na LM do que os mais novos. Contudo, os irmãos, geralmente, falam a língua maioritária entre si. (Montrul, 2010.) Além disso, parece que as crianças bilingues que aprendem duas línguas simultaneamente (de uma forma global, os mais novos) correm um maior risco duma aquisição “incompleta” do que aquelas que as aprendem de forma sequencial (caso dos mais velhos), devido ao maior *input* da L1 antes da exposição intensiva à língua maioritária (Idem).

À nascença do primogénito, ou preferencialmente já antes, os pais têm de negociar e estabelecer as rotinas linguísticas familiares. Seria importante que fossem informados, logo no início, sobre as táticas mais eficientes para a transmissão da LM. Mais tarde, as situações exteriores podem mudar e afetar o uso das línguas do lar, como é no caso de um divórcio ou no caso de alguns dos nossos informantes, cujos filhos mais novos nasceram na Finlândia ou viveram menos tempo do que os mais velhos no país de origem e, por conseguinte, tiveram menos *input* em E/P:

La diferencia en el nivel lingüístico de los hijos es clara. Es algo que vengo observando en otras familias en situación similar. Los hijos mayores tienen mayor contacto con el español desde pequeños, pues solo tienen a sus padres como compañeros de juegos. También una vez en España, no hay otras personas que hablen finés, por lo que el español se hace fuerte. En cambio, los hermanos ya no cuentan con esa ventaja. Al ser el finés el idioma fuerte, la tendencia es que hablen entre ellos en ese idioma. También en España es más fácil tener al hermano como compañero de juegos que intentar hacer amigos.

O meu filho mais novo tem dez anos e também vai às aulas de espanhol, língua de casa. O seu nível de espanhol não é tão bom como o da irmã, porque ele era muito mais pequeno na altura em que vivíamos em Espanha. A minha filha, que ajudou a preencher o formulário do inquérito, disse que se sente trilingue porque vai à escola em inglês. (Os dois vão.) Os dois meninos têm um bom domínio das três línguas. Além disso, os dois estudam francês como Língua A2, e vai-lhes bem. Os dois interessam-se pelas línguas e parece evidente que manejam bem o plurilinguismo. Até agora nenhum dos dois questionou a assistência às aulas de espanhol. (Tr.)

Tenemos otra hija fin-mex tmb, de 5 años, pero ella no habla aun tanto espanol como la mayor asi que para ella le considero aun mas importante que siga esta ensenanza, gracias!

Temos três filhos, que agora têm 10, 12 e 14 anos e que viveram em [Espanha] durante dois anos. O mais novo tinha só quatro quando regressámos à Finlândia, assim que ele tem a base mais fraca. Começou logo no infantário Mi casita e depois fez a prova de acesso à turma de espanhol na escola de Käpylä, que é a nossa escola mais próxima. Apesar desta base não foi aceite. Aos poucos, apesar das aulas de língua de casa, a sua competência vai ficando cada vez mais passiva. O do meio aprendeu melhor o espanhol já em Espanha e consegue manter um nível razoavelmente alto, graças ao ensino, por exemplo no verão passado desenrascou-se bem sozinho em Espanha. (Tr.)

Embora a posição que cada filho ocupa na família influencie na LM, como também o tempo que cada um passou num meio falante de E/P, os nossos informantes sublinham que também existem diferenças individuais e fatores motivacionais que contribuem para o estudo/aprendizagem da LM, como podem ser as aptidões innatas ou as relações pessoais.

Temos duas filhas adolescentes que têm um *background* parecido nos estudos de línguas. Uma tem “mais talento para as línguas” mas as duas participam com entusiasmo no estudo de diferentes línguas e compreendem bem a importância do ensino para a aprendizagem [--] O namorado nativo é um excelente fator motivador para os estudos :) (Tr.)

País de origem dos alunos e dos pais e L1/língua materna

Na nossa amostra, temos 5 alunos cujos pai e mãe são finlandeses e 5 cujos pai e mãe são de origem estrangeira (espanhola, cubana, argentina, brasileira), sendo os restantes 31 filhos de casais mistos. Também nas amostras de Domínguez Lledó, entre 75% e 88% dos alunos provêm de famílias bilingues (2007: 132; 2013: 34). Não temos dados de crianças adotadas por pais finlandeses, ainda que estas também tenham direito a frequentar o ensino, tendo sido mencionadas por algum dos professores informantes.

Segundo as estatísticas oficiais (Quadro 4.7), moram na área metropolitana 323 crianças entre os 6 e os 16 anos, ou seja, na idade de assistirem ao ensino de LM, que têm E/P registada como LM. Além destas, existem 85 crianças, cujos dois progenitores, pai e mãe, falam E/P. São 503 aquelas cuja mãe é falante de finlandês e o pai falante de E/P, e 326 aquelas cujo pai é falante de finlandês e a mãe falante de E/P. Assim, podemos constatar que E/P são sobretudo *línguas paternas*, na Finlândia. Existem, ainda, 107 crianças com um só progenitor (E/P) que figura no registo, o que não nos permite saber a origem do outro.

Quadro 4.7 – Número de indivíduos de 6–16 anos por LM e por LM dos progenitores¹⁰³

	Espanhol	Português	Total
LM do pai e da mãe E/P	52	33	85
LM da mãe finlandês/sueco ou outra, LM do pai E/P	370	133	503
LM do pai finlandês/sueco ou outra, LM da mãe E/P	237	89	326
Só a mãe figura no registo, tendo E/P como LM	52	35	87
Só o pai figura no registo, tendo E/P como LM	15	5	20
Total	726	295	1021
LM da criança E/P	214	109	323

O facto de o tipo de estrutura familiar mais comum ser o misto, explica parcialmente que perto de 40% dos alunos da nossa amostra aprendessem as duas línguas, E/P e finlandês, em simultâneo. (Gráfico 4.4.) Nas famílias em que as mães foram as principais cuidadoras dos bebés, é natural que estes tenham aprendido

¹⁰³ Número de indivíduos de 6–16 anos por LM e por LM dos progenitores, 31.12.2014. Helsinki, Espoo, Vantaa, Kauniainen. Väestötietokeskus 2014. Tilastokeskus.

primeiro ou de forma mais intensiva a língua das mães (finlandês, em 32% dos casos e E/P, em 27%).

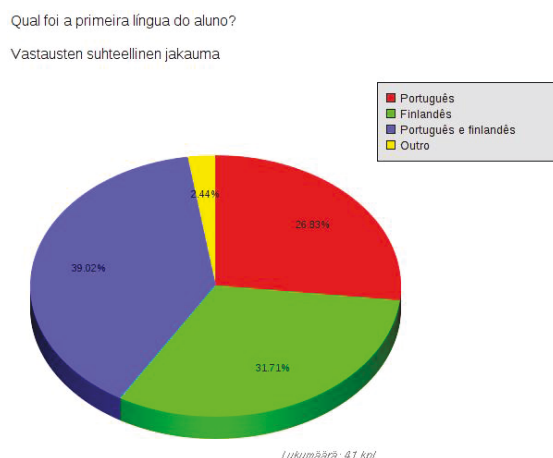


Gráfico 4.4 – Distribuição dos alunos por L1

O governo finlandês retirou, em 2015, uma proposta de lei que teria influenciado muito no dia-a-dia das famílias: estabelecer quotas para a licença de paternidade/maternidade, para uma divisão mais igualitária do subsídio desta licença (e do respetivo tempo de licença) entre os pais e as mães (Helsingin Sanomat, 3.2.2015). Desta forma, continuam a ser os próprios pais que poderão decidir qual deles fica em casa a tomar conta dos filhos pequenos – no caso das famílias bilingues, pensando na aquisição da língua minoritária, conviria que fosse o falante de E/P. Temos um exemplo do efeito imediato da língua do amo na criança por ele cuidada:

O pai finlandês ficou seis meses com a criança, de licença de paternidade, quando este era pequeno, razão pela qual o finlandês se desenvolveu melhor por volta dos 12 meses. O irmão mais novo passou mais tempo com a mãe falante de espanhol e desde o começo fala melhor o espanhol. (Tr.)

Segundo outra proposta de lei, que entrará em vigor em 2016, retirar-se-á o chamado direito subjetivo aos cuidados infantis, p.ex. no caso em que um dos progenitores não trabalhe fora de casa.¹⁰⁴ Esta lei tem sido muito contestada, por colocar as crianças numa posição desigual relativamente ao direito à educação infantil. Para os filhos de famílias de origem estrangeira, monolíngues numa língua minoritária e com poucos contactos com o finlandês – e para a integração dos imigrantes na nova sociedade em geral – esta nova lei pode ter um resultado altamente prejudicial, que se alargará também a outras crianças em posição marginalizada. As próprias autoridades recomendam que as crianças falantes de outras línguas sejam levadas ao infantário, a tempo parcial, para que aprendam finlandês/sueco antes da idade escolar, possibilidade que agora a muitos será retirada.

¹⁰⁴ Proposta de Lei HE 80/215 (<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150080>).

Sublinhamos, ainda, que três quartos dos alunos da nossa amostra foram expostos à segunda língua (E/P/finlandês) desde tenra idade, na medida em começaram a falá-la entre os 0 e os 3 anos, e só uma quarta parte entre os 4 e os 15 anos. Contudo, por influência do meio social circundante e do infantário finlandês, quase metade dos alunos usavam maioritariamente o finlandês já antes de começarem a escola.

Segundo as estatísticas nacionais, os falantes de E/P que moram na Finlândia, são oriundos de vinte países hispânicos diferentes e de cinco países lusófonos (Quadro 4.8).

Quadro 4.8 – População por LM (E/P) e país de origem (em 2012 e 2014)¹⁰⁵

País de origem	2012	2014
Brasil	976	1109
Portugal	368	472
Angola	264	293
Finlândia	185	212
Moçambique	48	59
Cabo Verde	10	11
Outro
Total	1921	2250

País de origem	2012	2014
Espanha	1560	2085
México	585	680
Peru	419	456
Finlândia	418	504
Colômbia	405	475
Cuba	375	447
Chile	368	387
Argentina	277	318
Equador	156	146
Venezuela	136	179
Rep. Dominicana	130	146
Bolívia	120	126
Nicarágua	82	89
Uruguai	72	84
Costa Rica	53	58
Honduras	50	59
El Salvador	49	54
Guatemala	38	45
Panamá	20	20
Paraguai	14	18
Guiné Equat.	8	11
Outro
Total	5470	6583

¹⁰⁵ População por país de origem, idade e língua materna, 2014. Estatísticas sobre a população e causas de morte 2014. Tilastokeskus. Número inferior a 5 oculto.

Devido a esta diversidade de origens, é natural que também haja uma grande variedade de países de origem na nossa amostra. Este tipo de contexto, como veremos mais adiante, nem sempre é considerado como um recurso, mas sim como um obstáculo para a aprendizagem, na opinião de alguns pais, que prefeririam que nas aulas apenas se usasse a sua própria variedade de E/P. A grande riqueza de variedades destas duas línguas mundiais também implica que os professores devem ter conhecimentos prévios ou formação para poderem reconhecer e explicar as diferenças existentes aos alunos, quando for preciso, em vez de julgá-las como “erróneas”, como têm feito, segundo alguns pais.

No Gráfico 4.5 e Gráfico 4.6 vemos que a maior parte dos alunos e o maior grupo dos pais nasceu na Finlândia. Contudo, a percentagem destes alunos (66%) é mais baixa do que aquela que verificámos nos nossos próprios grupos de português e do que a respetiva percentagem (87%) de Domínguez Lledó (2007: 47). Dos que nasceram no estrangeiro, 83% vieram para a Finlândia com menos de 3 anos.

País de origem do aluno

Vastausten suhteellinen jakauma

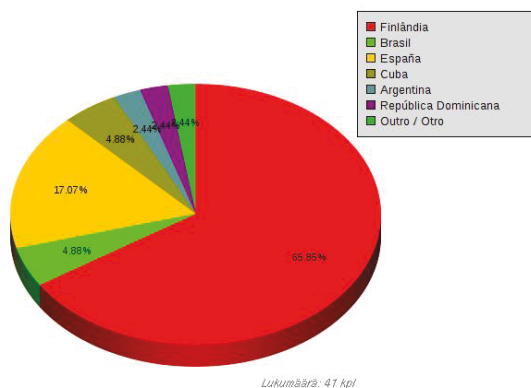
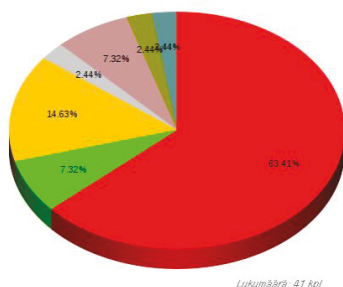


Gráfico 4.5 – País de origem do aluno

País de origem da mãe

Vastausten suhteellinen jakauma



País de origem do pai

Vastausten suhteellinen jakauma

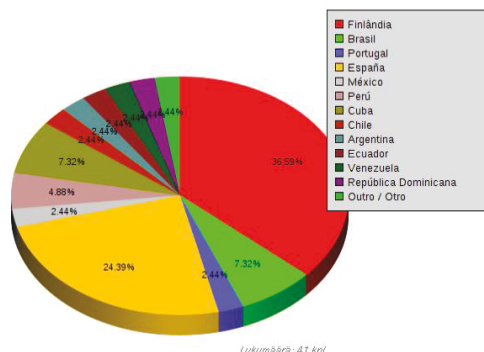


Gráfico 4.6 – País de origem da mãe (esq.) e do pai (dir.)

Atente-se também para as estatísticas referentes a outras línguas, segundo as quais, na Finlândia, existem mais de 75 000 casais e famílias mistas, das quais cerca de metade tem filhos. Assim, mais de 200 000 pessoas vivem num contexto bilingue e bicultural (não contando com as fino-suecas), e há 90 000 crianças menores de 18 anos, cujo progenitor nasceu no estrangeiro. (del Angel, 2015: 7–8.) Apesar disto, no Registo Civil finlandês é possível registar apenas uma língua materna, além do país de origem e da nacionalidade. Estes dados fornecem informação principalmente sobre a primeira geração de imigrantes, mas não oferecem uma imagem real da situação linguística da população, impossibilitando também a aplicação duma política e planificação linguística adequada a nível nacional.¹⁰⁶

O recém-nascido é registado com a língua materna da mãe, caso os pais não declarem outra, variando as práticas ligeiramente nos diferentes municípios.¹⁰⁷ Além de não permitir registar o bilinguismo do cidadão, a atual estatística linguística tem sido criticada pelo facto de o código de standardização excluir numerosas línguas (entre elas inclusivamente as línguas sámi, até à introdução de um novo código em 2013). Esta forma de registo também tem sido considerada de pouca confiança por se basear numa escolha subjetiva dos pais,¹⁰⁸ a qual não reflete necessariamente o futuro uso, proficiência e identidade linguística da criança. (Latomaa 2012: 530.) Segundo a estatística do Quadro 4.7, a um 32% dos filhos dos falantes de E/P teria sido registado E/P como língua materna, percentagem ligeiramente mais alta do que na nossa amostra (Gráfico 4.7).

A “finlandização” da segunda geração de imigrantes tem implicações concretas na educação. No Plano de Desenvolvimento da Educação e da Investigação, do Ministério da Educação e da Cultura (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011), destaca-se que no financiamento do ensino básico hão-de tomar-se em consideração as condições escolares, sendo um dos indicadores destas, além do nível educacional e da

¹⁰⁶ Quando inquiridos sobre a registação da língua materna, os pais responderam que deveria poder registar-se mais de uma língua, argumentando que não querem/conseguem escolher entre as línguas. Os pais não querem pôr as línguas numa posição desigual, e também não sabem com antecedência qual vai ser o papel desempenhado por cada uma das línguas no futuro da criança. Receiam escolher a língua “errada” do ponto de vista da identidade e da proficiência linguística do filho, e receiam que a escolha tenha consequências negativas durante a escolaridade e a vida futura da criança. Também criticam o termo *língua materna*, por dar automaticamente prioridade à língua da mãe e por colocar os progenitores numa posição desigual. (del Angel, 2015: 18.) Verificou-se que muitos dos informantes não tinham informação correta do processo da registação e das suas consequências, havendo confusão por exemplo entre os termos *língua materna* e *língua usada nos contactos com as autoridades* (Idem: 25).

¹⁰⁷ O Magistrado de Helsínquia regista o finlandês (“língua principal do município”) como língua materna, caso os pais tenham escrito o finlandês e outra língua no respetivo formulário. Caso não tenham declarado *nenhuma* língua, e caso não existam filhos em comum, a língua da mãe será registada como língua materna da criança. Caso existam filhos em comum, registar-se-á ao novo filho a mesma língua materna dos irmãos mais velhos. A língua materna pode ser mudada em qualquer altura, se os pais assim desejarem. (Informação do Magistrado de Helsínquia, mensagem de correio eletrónico, 11.9.2014.) Em Espoo, caso não haja filhos anteriores em comum, regista-se a língua da mãe e envia-se para casa um informe sobre como procederam as autoridades, incitando os pais a contactarem-nas se não estiverem de acordo com o procedimento. (Informação do Magistrado de Länsi-Uusimaa e Espoo, mensagem de correio eletrónico, 23.9.2014.)

¹⁰⁸ Em muitos casos, os imigrantes registam como língua materna a língua de mais prestígio do país de origem (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013: 167.)

taxa de desemprego da população adulta, a proporção de alunos de origem estrangeira. Se no cálculo desta proporção se incluíssem, além das eventuais duas LM dos alunos, também a origem dos pais, o número destes alunos seria quase o dobro em relação ao oficial e, por conseguinte, as respetivas escolas receberiam o dobro das verbas destinadas ao seu apoio (Latomaa, 2012: 525–530).

A nível individual, se a língua materna oficial da criança for o finlandês, em alguns municípios pode não ter direito ao ensino na LM, e se for E/P, ela terá por exemplo direito ao ensino de finlandês como L2, e poderá também fazer os exames nacionais de finlandês como L2, mais fáceis do que os de finlandês como língua materna.¹⁰⁹

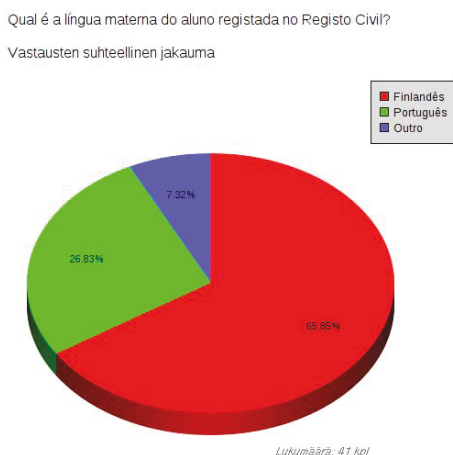


Gráfico 4.7 – LM registada do aluno

Os nossos dados demonstram que a grande maioria dos pais da nossa amostra, registou o finlandês como língua materna dos filhos (Gráfico 4.7), havendo, contudo, incertezas e falta de conhecimento do facto de não ser possível registar as duas línguas, como vemos na resposta de um informante:

Yo creo que registamos las dos lenguas en el Registro civil.

A questão da registo da língua materna deveria ser tratada nas sessões de assistência pré-natal, dado que, logo a seguir ao parto, os respetivos trâmites burocráticos nem sempre são prioritários.

¹⁰⁹ A orientadora de estudos do nosso filho propôs-lhe esta opção para os exames do 12º ano, onde o rapaz teria podido conseguir facilmente a máxima nota de finlandês L2. Para esse efeito, deveria ter trocado o finlandês pelo português no registo. Este tipo de trâmites não são frequentes, mas acontecem (Kela, 2011a). No campo da política, a presidente do Conselho da Educação de Helsínquia, trocou de língua materna para poder candidatar-se a um posto para sueco-falantes, mas quando percebeu que iria, assim, perder a presidência do Conselho (de língua finlandesa), voltou a trocar o sueco pelo finlandês. (Helsingin Sanomat, 19.12.2014.) O caso causou polémica e indignação, porque reparou-se que a lei discrimina os não falantes de finlandês ou sueco, impossibilitando a sua participação na política educativa municipal. (Helsingin Sanomat, 18.12.2014.)

4.3.2 Uso das línguas maternas

Na área metropolitana de Helsínquia, as autoridades educativas afirmam, nas suas mensagens e sessões formativas destinadas aos professores de LM, que os alunos deveriam usar a LM em casa e poder seguir o ensino da LM na respetiva língua (em vez de promoverem as práticas didáticas plurilingues e uma interpretação mais abrangente do conceito de LM). Na prática, não se exige nem se controla o uso habitual das LM no seio familiar, como requisitos para o direito ao ensino de LM, como acontece na vizinha Suécia. Não se impondo esta condição, entram nas aulas crianças que de facto não falam estas línguas em casa.¹¹⁰

Existe uma correlação direta entre o grau de imersão do *input* e o grau de proficiência do *output* (Caldas, 2006: 7; de Houwer, 2011), claramente visível nos alunos. A quantidade e a qualidade de *input* que uma criança recebe na sua LH diferem consideravelmente do *input* presente na aquisição monolíngue ou no bilinguismo simultâneo. Em geral, o falante de LH é escolarizado na língua maioritária, a qual, além de ser a língua do ensino, está presente em todos os contextos de interação social: é a língua dos pares, da comunicação quotidiana fora de casa, dos *média*, limitando-se o espaço da LH quase exclusivamente ao seio familiar. (Flores & Barbosa, 2011.)

Segundo a hipótese do período crítico, a fase primordial do desenvolvimento linguístico vai do nascimento à puberdade, e a falta de *input* durante esta fase é uma das principais causas do atrito linguístico e da aquisição “incompleta” na LH; se as crianças não têm uma oportunidade de ir à escola na LH, não aprendem os registos formais e as estruturas complexas típicas à linguagem escrita (Montrul, 2010). Segundo alguns estudos (anteriores à digitalização massiva), existem quatro indicadores decisivos para a proficiência na LH, relacionados com o *input*: o uso da língua da parte dos pais, as viagens ao país de origem, a televisão e a leitura (Cho & Krashen, 2000).

A secção do nosso inquérito dedicada ao uso das línguas dividia-se em subsecções segundo o contexto (interação no seio familiar, outra situação de relacionamento social, meios de comunicação, país de língua E/P), o interlocutor (mãe, pai, irmão, familiar, amigo) e a modalidade de uso (ouvir, falar, ler, escrever). Aqui mantivemos a escala de Likert de cinco valores, permitindo aos informantes escolherem entre as opções *diariamente*, *várias vezes por semana*, *às vezes*, *poucas vezes* ou *nunca*, para estimarem a quantidade de uso das línguas.

Em termos gerais, a língua maioritária, o finlandês, ocupa um espaço muito maior na vida dos alunos da nossa amostra do que o E/P, reduzido quase unicamente ao âmbito familiar. Podemos verificar que são as mães – repetimos que não representam a totalidade de mães – que falam mais E/P aos seus filhos do que os pais. Todas as mães e a maior parte dos pais falantes de E/P afirmam falar-lho diariamente ou várias vezes por semana, como também 9% das mães finlandesas, vs. 0% dos pais finlandeses (Gráfico 4.8).

¹¹⁰ Os dados aqui expostos descrevem a situação atual nas famílias, sem tomar em conta que a distribuição das duas ou mais línguas varia, no decorrer do tempo, por causa de eventuais mudanças de país, nas estruturas familiares e no âmbito escolar, as quais obrigam as famílias a fazer decisões sobre a economia e o equilíbrio linguístico familiar. (Baker, 1995: 20.)

A mesma tendência verifica-se na comunicação inversa, ou seja, no uso ativo da LM da parte dos filhos: todos eles falam E/P com a mãe, e quase todos com o pai falante destas línguas. É de notar que 4% falam E/P inclusivamente com a mãe finlandesa, e 8% com o pai finlandês.¹¹¹

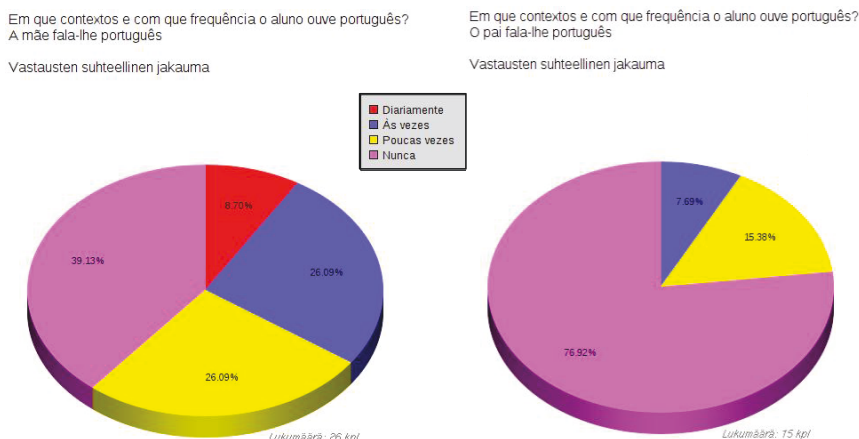


Gráfico 4.8 – Frequência com que mãe finlandesa (esq.) e o pai finlandês (dir.) fala E/P com o filho

Os dados de Domínguez Lledó (2013: 35–37) contradizem os nossos, apresentando mais uso de E na comunicação entre pais e filhos do que entre mães e filhos. Segundo os seus dados adquiridos através dos alunos, menos da quinta parte dos filhos falam E com a mãe falante dessa língua. É possível que os alunos deem uma resposta mais fidedigna à realidade do que os próprios pais, devido aos sentimentos de vergonha e de má consciência destes, caso não tenham conseguido, por quaisquer que sejam os motivos, que os filhos falem a sua língua. Estes sentimentos são descritos por uma mãe nossa informante:

Si soy mamá y no logré nunca que mi hijo me contestara en español y hablara me sentiria que de alguna manera se me juzga por no haber logrado ese idioma comun.

Relativamente aos irmãos, a metade dos alunos fala diária ou frequentemente E/P com eles (Gráfico 4.9). Para os demais familiares, a percentagem é de 18% e, para os amigos, de 5%. Algumas famílias procuram usar E/P sempre que toda a família esteja reunida.

¹¹¹ Domínguez Lledó (2013: 35–37) formulou as perguntas de modo diferente e analisou os resultados dos pais e dos filhos separadamente. Assim, segundo as respostas dos pais (16 mulheres e 9 homens falantes de E), 52% dos pais falam unicamente, e 25% maioritariamente E com a família em casa. Segundo o questionário dirigido aos próprios alunos (31 crianças), todos os pais e 57% das mães falantes de E usam só ou maioritariamente E quando se dirigem ao filho, mas apenas 66% dos filhos falam E ao pai, e 19% à mãe falante de E (Idem: 51–54). Estas percentagens são muito baixas e apontam para um processo acelerado de perda da língua na 2ª geração, tendência comum também apresentada noutros estudos, nomeadamente nos EUA, independentemente das línguas em causa (Montrul, 2010; Benamoun *et al.*, 2010; Polinsky & Kagan, 2007).

Em que contextos e com que frequência o aluno fala português?
Com o(s) irmão(s)

Vastausten suhteellinen jakauma

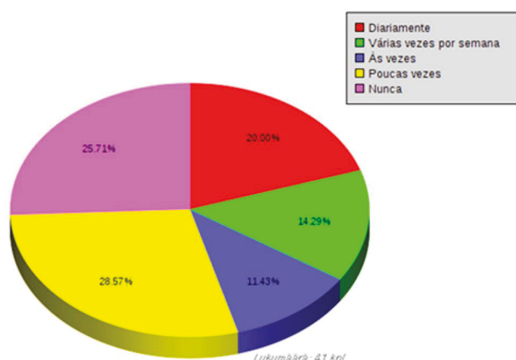


Gráfico 4.9 – Frequência com que o aluno fala E/P com os irmãos

Para comunicarem entre si, 49% dos pais falam E/P, 22% inglês e 17% finlandês; 5% usam as duas línguas, E/P e finlandês (Gráfico 4.10).¹¹²

Os pais do aluno falam entre eles

Vastausten suhteellinen jakauma

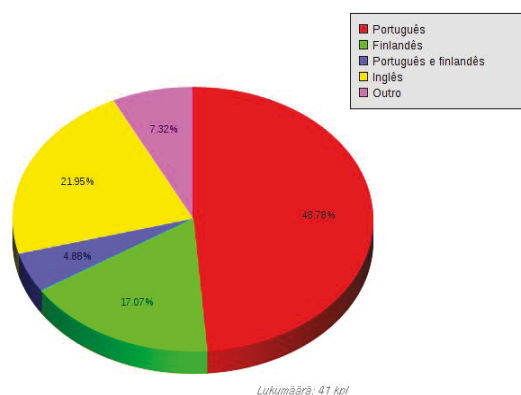


Gráfico 4.10 – Língua falada entre os pais

Para o uso de E/P nos países de origem, as famílias proporcionam bastantes oportunidades, apesar das longas distâncias. Uma quinta parte dos alunos visita o país

¹¹² Aqui, os dados de Domínguez Lledó (2013: 55) são mais parecidos com os nossos: com o cônjuge, 28% usam só E, 16% maioritariamente E, e 36% só outra língua (inglês, finlandês ou outra). Com os irmãos, mais de 71% falam maioritariamente outra língua que não o E. Segundo estatísticas mais abrangentes, 45% das mulheres finlandesas e 19% dos homens finlandeses consideram que dominam bem a língua do seu cônjuge estrangeiro. Estas percentagens podem ser parcialmente explicadas pela origem dos cônjuges; no caso dos homens, a maior parte são falantes de inglês, alemão e francês, e no caso das mulheres, de russo e tailandês, línguas menos estudadas e dominadas pelos finlandeses. (Lainiala & Säävälä, 2012: 53.)

de origem mais do que uma vez por ano, e 60% uma vez por ano. O que pode surpreender é que apenas 60% dos alunos aproveitem a ocasião para falarem E/P diária ou frequentemente durante a estadia. É possível que a timidez e a vergonha por não falarem com a fluência dos parentes nativos, além da presença dos irmãos finofalantes, impeça a plena imersão linguística no país de origem.¹¹³ Para obrigar a criança a falar P durante as viagens, um informante começou a passar as férias sozinho com o filho em casa da avó portuguesa, enquanto a mãe finlandesa e a irmã ficavam na Finlândia. No caso de as relações com os nativos serem muito próximas, os filhos – principalmente adolescentes – poderiam também permanecer sozinhos em casa de parentes e demais pessoas de confiança.

Quanto ao uso passivo de E/P, 30% dos alunos ouvem estas línguas em situações sociais, diária ou frequentemente.¹¹⁴ As famílias finlandesas passam pouco tempo com os amigos e os parentes porque as famílias nucleares – pai(s) e filho(s) – são fechadas. Além do trabalho e da família, os finlandeses afirmam não terem tempo para outras coisas, principalmente para as outras pessoas. (Miettinen & Rotkirch, 2012: 125.)

Relativamente a outros contextos, apenas 15% dos alunos da nossa amostra estão expostos diariamente a E/P através da rádio, da televisão e da Internet; 33% várias vezes por semana.¹¹⁵ Os meios de comunicação social poderiam oferecer um contexto multimodal muito potente para o uso de E/P, considerando que 80% das crianças e jovens finlandeses passam 2–3 horas diárias na Internet e 20% até 4–5 horas (provavelmente em finlandês/sueco e inglês).¹¹⁶ As raparigas dedicam mais tempo a ver televisão, a navegar na rede, à interação social, aos trabalhos de casa e às tarefas domésticas, enquanto os rapazes passam mais tempo do que elas nos desportos e ao ar livre. As crianças finlandesas passam cerca de meia hora por dia a fazer trabalhos de casa da escola. (Miettinen & Rotkirch, 2013: 103, 105.)

Entre os meios de comunicação tradicionais procurados pelos filhos, os pais mencionam os canais da RTVE e da RNE (desenhos animados nacionais e internacionais: *Picapedras*, *Cantinflas*, *Cuentos para Ulises*), além dos filmes e séries em DVD. Em finlandês, os alunos leem também jornais da tarde, através do telemóvel, e revistas de *hobbies* e *lazer* (*Futis*). Um dos principais passatempos dos rapazes são os jogos de *Play Station*, e entre os jogos mais populares, os nossos informantes nomeiam *Minecraft* e *Monster High*. Relativamente à Internet, como sítios virtuais onde os filhos navegam, mencionam apenas as páginas de vídeos e letras de músicas – e as do Instituto Cervantes. É possível que o facto de destacarem tão poucos sítios virtuais seja sinal de que os pais, na realidade, não sabem onde os filhos navegam.

¹¹³ Segundo Domínguez Lledó (Idem: 37), uma terça parte dos alunos realiza visitas várias vezes por ano, terça parte uma vez por ano, e terça parte cada dois ou três anos.

¹¹⁴ Segundo Domínguez Lledó (Idem: 38, 40), os pais falam só ou maioritariamente outras línguas (inglês, finlandês, outra) no trabalho e com os vizinhos, mas quando participam sós com os seus filhos em atividades sociais fazem-no maioritariamente em E (Idem: 39). Nas atividades religiosas, a maior parte não participa, mas os que o fazem com os seus filhos, também usam o E (Idem: 41).

¹¹⁵ Os dados de Domínguez Lledó (Idem: 44–47) apontam para uma distribuição bastante equilibrada entre as diferentes línguas na audição de canções e da rádio e na leitura de jornais e revistas, mas os programas de televisão que se veem são principalmente em outras línguas que não o E.

¹¹⁶ Relatório “Tutut tunttemattomat”, da Associação Pelastakaa lapset (2010: 3), consultada a 12.12.2014 (www.pelastakaalapset.fi).

Os alunos participam em diversas atividades organizadas em E/P, como nas aulas semanais do Centro Cultural da Embaixada do Brasil, na Horinha do Português em Leppävaara, no grupo Clube Português, no Círculo de Leitura Tres Nubes, no Club Español de Finlandia, na Asociación de Países Amigos¹¹⁷ e num grupo de espanhóis que se reúnem cada dois meses. Uma das crianças esteve matriculada num infantário hispânico e, quando este fechou, os pais começaram a organizar um clube semanal com um animador falante de E. Nestas atividades, tivemos notícia de que havia certo antagonismo entre os portugueses e os brasileiros, isto é, alguns “grupinhos” destinavam-se só aos falantes de determinada variedade. Aliás, além de a participação ser aleatória, os informantes consideraram problemático o uso do finlandês, da parte dos meninos bilingues. Nos clubes infantis e familiares acontece que inclusivamente as crianças que falam maioritariamente E/P na esfera familiar, mudam para a língua maioritária.

Pero los niños (mixtos) tienden a hablar en finés.

Alli la mayoría de los niños acaban hablando en finlandes así que para eso mejor juego yo con ellos o hablan con los amigos y familia.

Além das atividades regulares, as famílias participam também em variados eventos recreativos pontuais, como os organizados pelo Centro Cultural Internacional de Caísa, rede de agentes culturais subvencionada pelo município de Helsinquia, ou durante o festival de cinema latino-americano Cinemaissi, com uma secção dedicada à cultura infantil, Cinemaissito. A partir desta, nasceu a iniciativa do festival ibero-americano Kolibrí, que oferece anualmente oficinas, seminários, exposições, cinema, concertos, teatro, circo, etc., em vários pontos da área metropolitana.

Existem também alguns passatempos para as crianças, onde os professores falam E/P, como aulas de música, guitarra, natação, capoeira e artes marciais. Além deste tipo de atividades organizadas pelos membros das respetivas comunidades, os pais dão aos filhos oportunidades para convívios espontâneos.

A veces quedamos con otros niños españoles

Relativamente aos tempos livres dos alunos, devido aos horários escolares curtos na Finlândia, de quatro horas diárias nos primeiros anos, mais de 60% dos alunos do ensino básico ficam sozinhos à tarde, quando os pais ainda se encontram no trabalho. Ao contrário da legislação de vários outros países europeus, a nossa permite – como também o permite a opinião geral – que alunos do 1º ano (alguns com apenas 6 anos) cuidem de si próprios. De facto, só uma quinta parte dos pais nunca deixou sozinhas

¹¹⁷ Nos blogues do festival cultural ibero-americano Kolibrí e do círculo Tres Nubes encontram-se vários grupos e iniciativas para crianças falantes de E/P, consultados a 26.5.2016 (<http://www.kolibrifestivaali.org/2016/04/09/3432/>) e a 28.4.2016 (<https://tresnubes.wordpress.com/>). Outras páginas com o mesmo objetivo são: <http://www.kolibrifestivaali.org/br/>; <http://www.paísesamigos.com/club/club.html>; <http://gcgentebraileira.com/atividades-para-criancas/>; http://www.lusofin.com/blog/?page_id=892; <http://www.caísa.fi/kurssit/kielet> (El Club Infantil, Canções e ritmos da América Latina).

crianças menores de 10 anos. (Pääkkönen, 2010: 80–81). No entanto, hoje, uma parte considerável dos alunos mais pequenos participa em clubes com atividades à tarde, organizados nas escolas e demais locais comunitários perto da sua casa, por numerosas instituições e associações. Estes clubes ofereceriam um contexto idóneo para múltiplos usos das LM, se se conseguissem reunir os alunos e os orientadores falantes destas línguas, residentes nos mesmos bairros ou zonas da cidade.

Sabendo-se que a literacia promove a manutenção das LH (Benmamoun *et al.*, 2013), seria primordial incentivar a leitura em E/P. Quanto ao contacto que os alunos têm com a língua escrita, deparamo-nos, na nossa amostra, com um grupo de pais bem consciencializados com os efeitos benéficos da leitura. Assim, quase 90 % deles afirmam ter lido em voz alta à criança em E/P quando esta era pequena (Gráfico 4.11), e 70% diz continuar a fazê-lo ainda, pelo menos às vezes, mesmo que a criança já saiba ler.

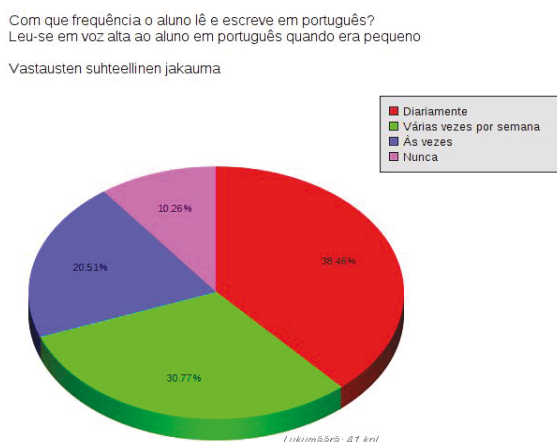


Gráfico 4.11 – Frequência de leituras em voz alta na primeira infância

Os próprios alunos da nossa amostra também leem bastante; cerca de 80% deles lê livros em finlandês/sueco, diária ou frequentemente, e uma quarta parte em E/P, superando as percentagens nacionais – cada vez menos jovens finlandeses (apenas 23%) leem livros de ficção e de não ficção (Parviainen, 2012).¹¹⁸

O acesso à literatura em finlandês e em sueco é assegurado para qualquer aluno, através da extensa rede de bibliotecas municipais, além das bibliotecas ambulantes e escolares, mas o número de livros disponíveis em E/P é muito mais reduzido. Dentro do sistema das bibliotecas metropolitanas, é possível solicitar livros gratuitamente para a biblioteca mais próxima do leitor. Para tal, como também para o empréstimo de livros eletrónicos, é preciso ter iniciativa própria, além de orientação inicial da parte de pessoas conhecedoras do sistema. Na escola, todas as crianças aprendem a usar as bibliotecas municipais, mas as leituras das crianças mais pequenas dependem em grande medida do empenho dos pais.

¹¹⁸ Relativamente à leitura, segundo os dados de Domínguez Lledó (2013: 43), 88% dos pais leram livros em E aos seus filhos antes da idade escolar, variando a frequência das leituras muito entre os informantes (todas as noites ... nunca).

Quando inquiridos acerca das leituras preferidas do aluno, os pais demonstram que estão mais a par delas do que dos sítios eletrónicos visitados pelos filhos. Os géneros literários favoritos são os contos infantis, no caso das crianças mais pequenas, tendo alguns *bestsellers* influenciado de forma positiva nos hábitos de leitura.

Libros, a la niña le encanta leer y ya lee libros con bastante facilidad.

Mi hija no es dada a la lectura. Pero esto cambió cuando descubrió a *Harry Potter*.

Siete casas, siete brujas y un huevo (G. Sánchez), El Pampinoplas (C. Armijo), algunos cuentos tradicionales adaptados por A. R. Almodóvar (Periquín y la bruja Curuja, Blancaflor, Mariquilla ríe perlas, etc.), La señora cucharita (A. Proysen), Los cuervos del jardín (A. Huxley), Pippi Calzaslargas. Todas las historias (A. Lindgren), Dos brujitas salvajes (C. Funke).

Os mais crescidos gostam de romances juvenis tradicionais e serials (*Carlota, Manolito, Herra Huu, Risto Rappääjä*), policiais e de aventuras (*Os Cinco, Lassin & Maijan etsivätoimistot*), histórias fantásticas (*O Hobbit, Harry Potter, O pequeno vampiro, Kika Superbruja*) e livros sobre *hobbies* (animais, equitação). Também leem livros de não ficção (enciclopédias infantis, livros sobre a natureza, livros de recordes) e banda desenhada (*Asterix, Gerónimo Stilton, Tea Stilton, Pato Donald* e as suas versões finlandesa e sueca *Aku Ankka* e *Kalle Anka*).

Quanto à escrita e à leitura de outro tipo de textos, como páginas de Internet, uma terça parte dos alunos escreve e lê diária ou frequentemente em E/P, vs.70% em finlandês.

Indagando sobre o uso de LM, perguntámos ainda se os pais pensam que a relação entre pai/mãe e filho/a é dificultada por não usarem/partilharem uma língua em comum. Aqui, os informantes destacam a capacidade comunicativa plurilingue que faz com que a comunicação seja fluida em contextos concretos, entre pessoas próximas, apesar das falhas gramaticais e das lacunas no vocabulário.

Não [é dificultada a relação]. As crianças usam a palavra em finlandês se não conhecem a correspondente em espanhol, e o seu pai diz como é em espanhol. (Tr.)

Não. Com a mãe fala-se finlandês. Com o pai espanhol. Com o irmão mistura-se. (Tr.)

No, habla muy bien español y aunque comete errores gramaticales y le falta vocabulario se hace entender muy bien.

Al principio cuando era mas pequeña, ella me hablaba en finlandes y yo le respondia en español. No teniamos demasiada dificultad ya que soy bilingue español/finlandes.

Contudo, alguns apontam para a importância que tem, na comunicação e a nível emocional, uma língua partilhada. Há situações em que as crianças preferem dirigir-se ao progenitor cuja língua dominam melhor, o que é sentido como detrimento da relação com o progenitor preterido. Também se menciona que por vezes surgem dificuldades reais de compreensão, além de diferenças consideráveis entre os conhecimentos e as atitudes linguísticas entre os irmãos.

Claro que si, es basico conectar con el mismo language emocional.

Sin duda. Con mi hija mayor no hay problemas de comunicación, pues su nivel de español es muy bueno y puede expresar sus sentimientos y lo que ha sucedido durante el día. Sin embargo, mi hijo pequeño no se ha visto influenciado tanto por el español, por lo tanto la comunicación con él sí se ve afectada. En muchos casos prefiere comunicarse con el padre.

Si a veces es difícil que el niño comprenda exactamente lo que se le quiere decir.

Entiendo la importancia del aprendizaje del español, ya que es parte de la identidad de nuestros hijos. Así mismo, es el idioma en el que me comunico con mis hijos. Si este canal se debilita y no se desarrolla la comunicación madre/hija quedará afectada.

Uma mãe ressalta, de um modo bem-humorado, que as incompreensões entre pais e filhos são perfeitamente normais e usuais, mesmo nas famílias monolíngues. Para que as crianças aprendam a explicar-se e a resolver conflitos verbalmente, naturalmente seria crucial que houvesse uma língua em comum.

Esto no aplica en nuestro caso porque tenemos una lengua en común. Igual es difícil incluso con una lengua común :)

Quando inquiridos sobre a melhor maneira de aprender E/P utilizando-o fora da escola, a maior parte dos informantes ressalta a importância do uso diário da LM em casa. Conhecemos muitos casos de pais e mães que, por um motivo ou por outro, não falaram ou desistiram de falar E/P ao filho, lamentando-o e culpando-se posteriormente. É difícil mudar a “política linguística” familiar, se os membros se habituaram a certos comportamentos, mas não é impossível. Por outro lado, convém recordar que a maternidade/paternidade exercida em língua x não é “melhor” do que a exercida em língua y.

En casa, practicando el idioma.

Con respecto a los padres, la comunicación con el niño diaria, lectura, escritura..., estar en contacto con la lengua.

As famílias têm diferentes tipos de práticas linguísticas próprias, algumas mais flexíveis que outras, destacando-se as práticas de *uma pessoa, uma língua* (a mãe fala só E/P e o pai só finlandês com o filho, ou vice-versa), *um espaço, uma língua* (em casa ou à mesa, só se fala E/P) e *um meio, uma língua* (os DVDs só se podem ver em E/P).

En casa yo siempre hablo en español con él y le leo cuentos en español. En casa hablamos en español aunque su madre siempre le habla en finés.

Como hacemos nosotros. Establecer espacios en los que solo se puede usar español. Nosotros, por ejemplo el coche es "english time" y en casa solo se puede hablar español.-

À mesa, à hora da comida, todos falam espanhol, inclusive a mãe (finlandesa). (Tr.)

Na nossa família p.ex. os DVDs são unicamente em espanhol (só se vierem visitas os nossos filhos podem ver filmes em finlandês). (Tr.)

Os nossos informantes demonstram esforçar-se para criarem espaços e oferecerem meios em E/P os mais diversificados e multimodais possíveis, incluindo livros, filmes e programas, música e Internet. Aqui conviria acrescentarem ainda aplicações de telemóveis inteligentes e jogos (eletrónicos, de vídeos).

A interação com os parentes, através de vários meios de comunicação, como o *software* Skype, e com demais falantes que não compreendam finlandês, preferentemente no país de origem, são considerados como modos de aprendizagem eficientes, como também o convívio com outras crianças, brincando e conversando livremente com os amigos, e participando em *hobbies* organizados.

La mejor forma es vivir en un país que hable español, a veces hemos estado dos o tres semanas de vacaciones en Espana y han aprendido rapidamente en esos días allí.

Hablando con personas nativas que no entienden finés.

Brincando com falantes de espanhol, através de convívio normal. (Tr.)

Um círculo social diversificado em que se fale a língua. (Tr.)

Actividades sociales y constante bombardeo por todas las avenidas posibles: Iphone apps, etc..

A través de actividades en las que se compagine teoría y juegos y actividades al aire libre.

Clubs de conversacion para niños.

Juegos, danza, música. Aprender a través de juegos, algo que no entienden en mi país de origen, España.

Tener un hobby hispanoparlante (con ell@s).

Teniendo actividades / deportes donde el profesor hable español.

Contudo, alguns informantes declaram que tudo aquilo não é suficiente – faz falta o ensino. Com voz de experiência, um informante ainda acrescenta que é muito difícil organizar seja o que for, com controlo de qualidade e continuidade, sem que proceda das autoridades locais municipais.

Os amigos, as redes sociais e a Internet, mas isso só não chega. Faz falta ensino. (Tr.)

Desde un punto de vista externo, es muy difícil organizar algo con un control de calidad y con continuidad que no proceda del gobierno local.

Terminamos esta secção lembrando que seria muito interessante contrastar estes dados referentes ao uso das LM com dados adquiridos através duma amostra maior y mais representativa de toda a população infantil descendente de falantes de E/P.

4.3.3 Proficiência linguística e sucesso escolar

Nesta secção, queríamos averiguar em que tipo de *continuum* de proficiência, relativa à compreensão e produção oral e escrita, os alunos se colocariam (em E/P e em finlandês/sueco). Também nos interessava estudar a eventual influência da sua proficiência linguística no sucesso escolar. Para este efeito, dever-se-iam realizar testes de proficiência e comparar os respetivos resultados à avaliação recebida nas outras disciplinas, o que não nos foi possível. Porém, pedimos uma estimativa aos pais acerca destes aspetos e, como resultado agradável, descobrimos que os alunos que frequentam as aulas de LM, na sua grande maioria, são bons alunos na escola.

É de destacar que para os problemas específicos de aprendizagem, os quais na Finlândia não significam insucesso escolar, recebem apoio adequado nas suas escolas – mas nas aulas de LM, infelizmente, não. Dado que a avaliação da proficiência linguística dos alunos de origem estrangeira e dos resultados do ensino de LM desperta muito interesse (e preocupação) entre os pais, sendo também crucial para as autoridades educativas, resumiremos, nos parágrafos seguintes, alguma informação geral sobre estas questões.

Relativamente à avaliação em si, na Finlândia, não existem testes estandardizados, apenas uma única prova nacional onde todos os alunos são avaliados pelos mesmos critérios, nomeadamente os exames das diferentes disciplinas no final do 12º ano. Assim, os alunos e as escolas podem comparar os resultados de aprendizagem através do certificado final do ensino secundário, que apresenta uma escala de sete classificações, de *improbatur* a *laudatur*. Também se realizam com regularidade provas de aferição a cerca de 10–15% dos alunos – não para avaliar alunos particulares ou para ressaltar escolas “boas” e “más”, mas para controlar os resultados da aprendizagem em todo o país.

De resto, os professores têm autonomia completa para aplicarem os métodos de avaliação que acharem adequados para as suas turmas, desde que sigam as diretrizes da sua escola, elaboradas a partir do Currículo Nacional. Este documento estabelece como objetivos da avaliação não só a própria aprendizagem, como também o modo de trabalhar e o comportamento do aluno. Normalmente não se dá uma avaliação numérica nos cinco primeiros anos, para que os alunos não se sintam fracassados nem inferiores ou superiores aos outros. (Sahlberg, 2015: 126–129, 95.) Segundo o Artigo 10 do Decreto sobre o Ensino Básico (20.11.1998/852), é permitido usar uma avaliação verbal, do 1º até ao 7º ano, aplicando-se a numérica (4–10), no 8º e 9º ano.

Como vimos, a avaliação de LM, entregue ao aluno num certificado à parte, baseia-se nas chamadas boas competências relativas aos cinco objetivos estabelecidos na Recomendação para o Currículo Nacional. Não há exames nem registos oficiais sobre os resultados de aprendizagem do ensino de LM e, por conseguinte, nem as autoridades poderiam avaliar a eficiência deste ensino ou a eventual relação entre os seus resultados e o sucesso escolar dos alunos. No caso dos alunos de E/P, maioritariamente bilingues e tendo um nível de proficiência mais alto em finlandês do que em E/P, esta relação também não seria tão decisiva como no caso dos alunos que não dominam bem o finlandês, língua do ensino básico.

Convém recordar aqui que, conforme com os resultados de PISA, como vimos, os alunos de origem finlandesa conseguiram pontuações consideravelmente mais elevadas do que os de origem estrangeira, ainda que o ensino básico finlandês fosse o mais igualitário entre todos os países da OCDE, no sentido em que as diferenças entre as escolas finlandesas são as mais pequenas, nos resultados de literacia, matemática e ciências naturais (Sahlberg, 2015: 88). Apesar de terem atitudes mais positivas relativamente à escola, os alunos de origem estrangeira sofrem mais do mau ambiente escolar do que os finlandeses, sendo alvos de *bullying* principalmente os da primeira geração. Dos participantes no PISA, pouco mais da metade da primeira geração de imigrantes respondeu ter frequentado o ensino de LM, enquanto da segunda geração, a respetiva percentagem foi maior, de 61%.¹¹⁹ Uma terça parte disse, ainda, ter assistido a um máximo de quatro horas semanais ao ensino de outras disciplinas administradas em LM. Um dos principais fatores que influenciam os resultados mais fracos, parece ser a língua falada (outra que o finlandês/sueco) em casa dos alunos. (Valtionalouden tarkastusvirasto, 2015: 24–26.)

Existem vários estudos, realizados tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento (cf. Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977¹²⁰; Thomas & Collier, 2002; Heugh & Skutnabb-Kangas, 2011), cujos resultados comprovam que os alunos que recebem ensino na sua LM, conseguem os melhores resultados académicos, e que os resultados são tanto melhores quanto mais tempo os alunos tiverem sido expostos à LM. Existem menos estudos sobre o efeito no sucesso escolar do ensino da LM como disciplina, lecionada à parte do resto do currículo, e os resultados destes estudos têm sido contraditórios.

Na Dinamarca, após a publicação em 2006 de um relatório sobre os efeitos do ensino de LM, suspenderam-se todas as aulas de LM organizadas pelos municípios, dado que não se encontraram nenhuma diferença entre os alunos que participavam nas aulas e aqueles que não participavam (Badri *et al.*, 2006: 9–10). Segundo estatísticas suecas, pelo contrário, os alunos de origem estrangeira que participaram no ensino da LM conseguiram uma média consideravelmente mais alta do que os outros grupos, na classificação final do ensino básico¹²¹ (Skolverket, 2008: 66). Não foi investigado o próprio ensino, de modo que não se puderam analisar os possíveis efeitos do mesmo. Os pesquisadores, contudo, deram como eventuais explicações para este sucesso os seguintes fatores: os bons resultados académicos estão relacionados

¹¹⁹ Estas percentagens são mais altas do que a respetiva estimativa (30%) de Latomaa (2013: 173), e acreditamos que se relacionam com a formulação da pergunta sobre se o aluno “alguma vez” participou em aulas de LM na escola ou fora da escola.

¹²⁰ Os estudos sobre os filhos de imigrantes finlandeses na Suécia, que Toukomaa publicou juntamente com Skutnabb-Kangas, são clássicos que influíram talvez mais do que nenhum outro estudo no desenvolvimento da educação das minorias linguísticas, no mundo inteiro. Uma das principais conclusões de Toukomaa, numa altura em que se falava de crianças *semilingues*, era paradoxal: uma criança finlandesa imigrante na Suécia aprende melhor o sueco e consegue os melhores resultados escolares quando a educação e a escola são em finlandês. (Kuure, 1997: 4–5). Cummins (1979) explicaria através da sua hipótese do limiar (*threshold hypothesis*) que a criança deve ter um nível limiar de proficiência na L1 para que possa ter vantagens numa L2.

¹²¹ A média dos alunos de origem estrangeira que participaram nas aulas de LM era de 220 pontos, a média daqueles que participavam nas aulas de sueco L2 era de 181 pontos, e a média dos alunos de origem sueca, de 208 pontos.

com o ensino e com um bom domínio da LM, como provam muitos estudos; o domínio da LM promove a autoconfiança e reforça a identidade do aluno; a participação na disciplina de LM é optativa (enquanto a escola decide quem deve participar no ensino de sueco L2), ou seja, é possível que se trate dos “melhores” alunos, no sentido de serem muito motivados; e os pais destes alunos têm mais formação pós-secundária do que os que participam no sueco L2, além de considerarem provavelmente como prioridade a boa educação dos filhos e de serem conscientes do papel crucial da LM na educação. (Idem: 68–70.)

Estes resultados suecos vão ao encontro dos dados fornecidos pelos nossos informantes – que certamente também priorizam a boa educação –, dos quais 90% afirmam que os filhos têm motivação e gostam de ir à escola. No certificado, 90% dos alunos recebem uma avaliação de excelente ou bom de finlandês, e 67% de E/P, no respetivo certificado de LM. Em 94% dos casos, os alunos também conseguem bons resultados nas outras disciplinas. Paralelamente, 86% dos informantes consideram que o conhecimento linguístico bom (ou insuficiente) influencia no sucesso escolar.

No tocante a problemas de aprendizagem, de linguagem e de leitura, na Finlândia, todas as crianças são testadas para se detetarem os eventuais transtornos ou dificuldades, já no infantário e nas consultas periódicas de saúde pública. Caso haja necessidade de apoio especial, a criança será seguida por um terapeuta e/ou um professor especializado ambulante, até entrar no ensino básico, onde uma terça parte (28%) dos alunos recebia algum tipo de apoio especial, em 2013 (Sahlberg, 2015: 93). É exatamente uma terça parte dos nossos informantes (28%), os que respondem *concorda/não concorda nem discorda* à questão sobre se o filho tem outros problemas que influenciam o sucesso escolar. Inquiridos sobre o tipo de problemas, respondem que os filhos recebem ou receberam no início da escolaridade apoio especial em finlandês, por a sua língua mais forte ser o E/P ou o sueco, ou porque no início tiveram dificuldades na aprendizagem da leitura em finlandês.

Habla sueco pero no fines. Recibe apoyo especial en esta lengua.

Mi hija todavía recibe tukiopetus [aulas de apoio] en el colegio por el finés. Es el segundo año.

Specific language impairment, va a escuela especial y tiene clases con terapeuta de lenguaje en finés.

O nosso filho recebeu apoio na leitura em finlandês durante algum tempo, mas já desenvolveu consideravelmente. Nunca soubemos se a aprendizagem era mais lenta por causa do bilinguismo. Achamos que influenciou, sim. (Tr.)

Ressaltemos que, na Finlândia, se oferece ensino ou apoio especial principalmente quando o aluno tem dificuldades de aprendizagem, p.ex. na leitura, escrita, matemática ou LE; não por causa de problemas comportamentais ou de concentração, como em outros países (Sahlberg, 2015: 92), facto confirmado no comentário de um informante nosso.

Es muy social y a veces le cuesta concentrarse, pero no recibe ayuda en ninguna asignatura.

É frequente que os pais se demonstrem preocupados com eventuais atrasos ou distúrbios na aquisição da linguagem dos seus filhos pequenos. Tendo falado com educadores e pessoal do centro de saúde, estes têm-lhes respondido que os atrasos são típicos nas crianças bilingues. Cerca de 7% das crianças padecem de distúrbios específicos de linguagem (*specific language impairment, SLI*) que podem afetar tanto a compreensão como a produção da linguagem, e 19% têm atraso no desenvolvimento da linguagem, apresentando um risco para futuros problemas de aprendizagem, distúrbios emocionais e comportamentais e perturbações mentais (Arkkila *et al.*, 2013). Estes distúrbios são frequentemente hereditários e mais comuns nos rapazes. Contudo, segundo o conhecimento atual, o bi ou plurilinguismo não aumenta o risco de distúrbios específicos e, por outro lado, a aquisição de duas línguas não apresenta uma carga extra para uma criança com SLI (Paradise *et al.*, 2011). De todas as maneiras, recomenda-se que se proceda à diagnose¹²² e eventuais medidas de apoio logo que surjam suspeitas sobre SLI.

Voltando à proficiência em E/P, um dos critérios para a definição dos falantes de LH é a identificação dum *continuum* muito vasto de proficiência (Benmamoun *et al.*, 2013: 133). Estes falantes normalmente têm mais domínio nas modalidades orais do que nas escritas – por falta de escolarização nas LH – e mais na compreensão oral do que na produção oral. A chamada “aquisição incompleta” e “desgaste” da LH (nós preferimos falar de “desenvolvimento *sui generis*”) pode observar-se na pronúncia divergente, erros morfológicos, dificuldades de ativação do vocabulário, a troca de certas estruturas por outras por causa da transferência da língua dominante, além da frequente alternância de códigos (*codeswitching*) (Idem: 132). Este tipo de fenómenos são mais pronunciados nos indivíduos que imigraram quando eram menores de 10–12 anos do que naqueles que começaram a ter menos *input* só após a puberdade.

A L1 influencia a L2, em diferentes níveis, mas a L2 também pode afetar a estrutura da L1 de forma sistemática – em alguns casos a LH falada pelas comunidades já poderia ser considerada como uma variedade diferente daquela que se fala no país de origem. Os falantes de LH de origem brasileira, que só podem encontrar formas do infinitivo flexionado no registo escrito, por exemplo, não o conhecem nem usam, nos EUA. (Idem: 168–170.) Por outro lado, foi confirmado que os falantes de LH seguem o padrão de aquisição monolíngue na colocação das formas clíticas pronominais – um aspeto particularmente complexo do português europeu –, ainda que a aquisição seja mais lenta. Aliás, verificou-se que o facto de a criança ter ou não ter recebido ensino de português não influencia o processo de aquisição. (Flores & Barbosa, 2011.)

No que respeita ao domínio dos diferentes níveis da língua, existem muitos estudos onde os falantes de LH são comparados com os falantes “nativos” e com os aprendizes de LE, verificando-se que é no nível fonético e fonológico, nomeadamente na pronúncia, onde menos se fazem notar os elementos “não nativos” e não

¹²² A diagnose da criança bilingue não é simples, dado que normalmente só pode ser diagnosticada a partir dos 4 anos, aliás, a equipa multidisciplinar – médico, psicólogo ou neuropsicólogo especializado, fonoatetra, terapeuta ocasional – deve usar múltiplos testes diferentes nas duas línguas e considerar vários fatores relacionados com as duas línguas (como a duração, a quantidade e a qualidade do *input*), em colaboração com os pais e eventuais educadores e tradutores (Arkkila *et al.*, 2013; página de recomendações nacionais na área de cuidados de saúde “Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito suositus 2010”, consultado a 7.9.2015 (<http://www.kaypahoito.fi>)).

estandardizados, principalmente quando comparados com a pronúncia de aprendizes adultos de L2 (Montrul, 2010). No nível do vocabulário, os falantes de LH conhecem muitas palavras do seu meio imediato, mas têm grandes lacunas em relação ao vocabulário menos usado no seu dia-a-dia. Os níveis mais afetados seriam o morfossintático, no qual estes falantes produzem erros gramaticais, p.ex. na marcação de número, gênero e caso, e o sintático, p.ex. nas referências pronominais e nas cláusulas relativas. (Idem.)

Por causa das condições de *input* e *output* reduzidas, os sistemas gramaticais dos falantes de LH tendem à simplificação e à regularização excessiva de componentes morfológicos complexos. Normalmente o sistema gramatical básico é adquirido até aos 3–4 anos, enquanto a aquisição de componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos mais complexos, além dos diferentes registos orais e escritos e das convenções pragmáticas, tem lugar durante o período da escolaridade. A aprendizagem do vocabulário continua pela vida fora. (Idem.)

Uma classificação através de níveis de proficiência e de quadros de referência para as LH, não dá conta dos desiguais desempenhos em cada uma das competências (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 39). Assim, na diferenciação pedagógica das aulas, é preciso ter em conta não só o suposto nível de proficiência linguística em que o aprendente se encontra, mas sobretudo as modalidades e o grau de contacto com a LH (Idem: 40).

Os nossos dados demonstram, como era de esperar, que o nível de proficiência oral dos alunos de E/P, quando avaliado pelos pais, é muito superior ao nível da respetiva proficiência na leitura e na escrita (Gráfico 4.12 e Gráfico 4.13).¹²³ Relativamente à compreensão oral, 36% (vs. 72% em finlandês) alcançam o nível de *excelente*, na

¹²³ No nosso inquérito, não se especificou aos informantes a que se referia exatamente com o termo *proficiência*, embora o usemos como sinónimo da *capacidade no uso* (<http://cvc.cervantes.es>). Segundo a terminologia do QERC, (Conselho da Europa, 2001: 31, 34, 13), “as *competências gerais* dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o *conhecimento declarativo* (saber, conhecimento empírico e académico), a *competência de realização* (saber-fazer), a *competência existencial* (saber-ser e saber-estar) e a *competência de aprendizagem* (saber-aprender). [...] A *competência comunicativa* compreende diferentes componentes: *linguística*, *sociolingüística* e *pragmática*. [...] Os níveis comuns de referência permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua *proficiência*, através dos parâmetros do esquema descritivo.”

Cummins (1984b) apresenta uma teoria de proficiência comunicativa interpessoal, BICS (*basic interpersonal communication skills*) que se adquiriria em 1–2 anos, e de proficiência académica CALP (*cognitive academic language proficiency*), que se adquiriria em 5–6 anos, através de contextos académicos de aprendizagem mais complexa.

Baker define os termos comumente empregados da seguinte maneira: As habilidades ou aptidões linguísticas (*language skills*) referem-se a componentes específicos observáveis, como a caligrafia. A competência (*competence*) é um termo geral usado para descrever a representação mental, latente da língua, que subjaz sob a *performance*, evidência visível e audível da competência. O termo proficiência (*proficiency*) é usado por vezes como sinónimo de competência, e outras vezes como sinónimo do produto (*outcome*) específico, propenso à medição através de testes. Os resultados linguísticos (*language achievement* ou *attainment*) são normalmente considerados como fruto duma instrução formal. A proficiência e a habilidade (*language proficiency* e *language ability*), pelo contrário, veem-se como produtos de mecanismos variados: aprendizagem e aquisição formal e informal, condicionadas por características pessoais, tais como a inteligência. As quatro aptidões (*abilities*) são as de ouvir, falar, ler e escrever. (Baker, 2001: 4, 6.)

avaliação dos pais. Apesar de vários pais afirmarem, nas respostas abertas, que o filho “já sabe falar” – e que por isso, na opinião de muitos, devia dedicar-se principalmente ao estudo da língua escrita nas aulas –, parece que o grau de exigência é alto, dado que apenas 23% dos pais estimam o nível da expressão oral como *excelente* (vs. 67% em finlandês). Ao grau de *excelente* na leitura chegam apenas 10% dos alunos (vs. 51% em finlandês) e na escrita, 5% dos alunos (vs. 44% em finlandês).

Estas avaliações dos pais podem interpretar-se de forma positiva se não encarmos a proficiência linguística como a aquisição completa dum sistema único, abstrato e autónomo da LM (seguindo a conceção chomskyana de competência), ou como o domínio das estruturas e do vocabulário dum “falante nativo”. Se, ao contrário, avaliarmos a proficiência da perspectiva da competência comunicativa plurilingue, podemos somar as aptidões que o aluno alcançou nas diferentes línguas e verificar que a sua proficiência em contextos comunicativos é excelente.

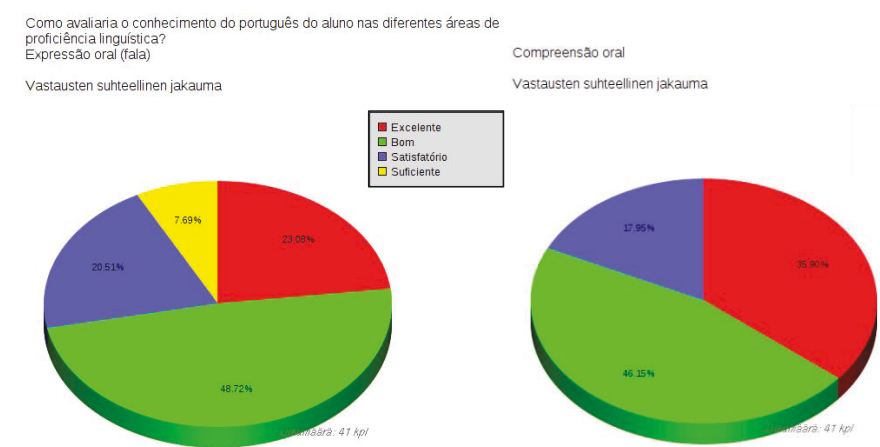


Gráfico 4.12 – Nível de proficiência na expressão oral (esq.) e na compreensão oral (dir.)

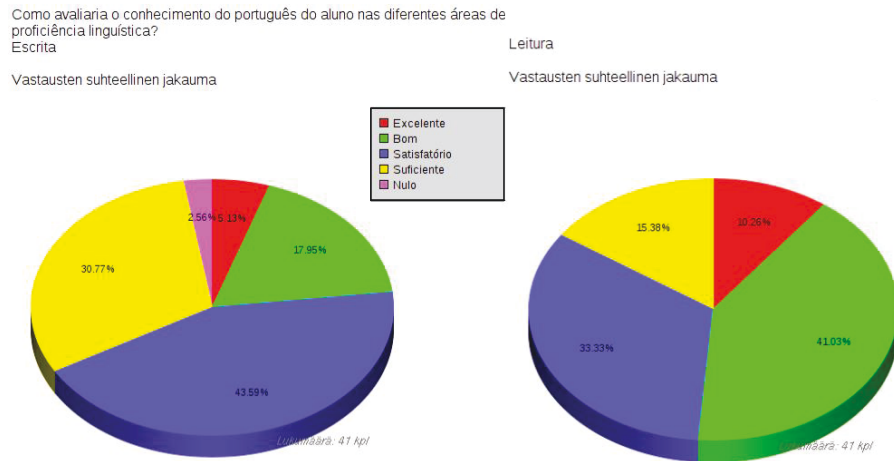


Gráfico 4.13 – Nível de proficiência na escrita (esq.) e na leitura (dir.)

As pessoas plurilingues são capazes de aproveitar todo o seu repertório de recursos linguísticos num contexto social determinado, para assegurar a interação suave e a compreensão mútua (cf. Coste *et al.*, 2009; Kalliokoski, 2011). Resumindo os nossos resultados, a maior parte dos alunos da nossa amostra também, a nível oral, conseguem comunicar-se em E/P, apoiando-se ao finlandês/sueco quando necessário. No tocante à escrita, todos os alunos também conseguem perceber textos escritos nestas línguas, com mais ou menos facilidade. Apenas 3% têm uma capacidade nula na escrita de E/P, o que também não é de estranhar, dado tratar-se de crianças pequenas que se encontram no início da escolarização, algumas ainda na fase da alfabetização.

4.3.4 Atitudes linguísticas e identidade bicultural

Nesta secção, refletimos sobre as atitudes dos alunos face ao espanhol e ao português e a sua relação, sempre afetiva e emocional, com a LM, para compreendermos como estas influenciam a identidade bilingue e bicultural e os respetivos comportamentos, usos e motivação para o estudo de LM. (Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 23–24.)

Analizamos também como são as representações sociais e as ideias estereotipadas sobre a língua e cultura E/P na Finlândia, segundo os alunos e os seus pais. As representações sociais – formas de conhecimento da realidade, desenvolvido e partilhado socialmente, com implicações práticas – são dinâmicas, flexíveis e transformáveis. Desempenham um papel crucial na construção do conhecimento, da identidade e das relações com os outros, permitindo aos indivíduos e aos grupos categorizar-se através de diversos componentes. Além disso, estão intimamente relacionadas com a aprendizagem, podendo-a estimular ou travar e, por conseguinte, deveriam ser incorporados na política linguística e nos métodos de ensino. (Jodelet & Duveen, 1991; Castellotti & Moore, 2002: 8, 10, 20). Dado que as representações sociais influenciam a valorização e o reconhecimento das línguas – e o seu uso e transmissão –, é fundamental estudarmos as imagens das LM (Carreira & Kagan, 2011), tanto as dos próprios falantes como as das comunidades de acolhimento.

Embora não haja estudos sobre a questão, não parecem existir na Finlândia preconceitos contra o E/P e os seus falantes. As comunidades E/P ainda são pequenas, e raramente se destacam na imprensa ou no debate nacional, quer de forma positiva, quer negativa. Por conseguinte, não é provável que as crianças e jovens da nossa amostra se associem como membros de um grupo socialmente desfavorecido, como acontece com os falantes de somali e russo (Jaakkola, 2009: 52–53), para dar só dois exemplos.¹²⁴

As ideias estereotipadas sobre os principais países de origem de língua E/P são ambíguas, refletindo a sua imagem como paradisíacos destinos turísticos, por um lado, e por outro, como Estados com sucessivas crises económicas, onde a injustiça social gera violência (África e América Latina). A Espanha é o terceiro destino turístico mais popular dos finlandeses, depois das vizinhas Estónia e Suécia, sendo também um dos

¹²⁴ No contexto da crise de imigração na Europa, em 2015, também tem havido reações muito negativas, registadas em diferentes meios de comunicação, da parte da população finlandesa, perante a recente imigração massiva do Iraque, Afeganistão, Síria e vários países africanos.

primeiros países onde se começaram a fazer viagens organizadas, a partir da década de 1950.¹²⁵ Mais recentemente, o espanhol tem conquistado os lares finlandeses através de várias séries televisivas espanholas muito populares, emitidas pelos canais nacionais de televisão.

Em relação às próprias línguas, é preciso sublinhar que na Finlândia, como vimos, o português é classificado oficialmente como *língua rara*, apesar de ser a 6ª língua mais falada no mundo, com 203 milhões de falantes.¹²⁶ A Universidade de Helsínquia tem a responsabilidade, a nível nacional, de ensiná-lo, com um subsídio do Ministério da Educação destinado às línguas raras.¹²⁷ O número de estudantes tem sido muito reduzido, e só a partir do ano letivo 2014/2015 foi possível realizar um mestrado em Filologia Portuguesa – que desaparecerá já em 2020, após uma fase de transição de três anos, como consequência da seguinte reforma universitária em 2017 que visa reduzir o número de mestrados da Universidade de Helsínquia.¹²⁸ No ensino básico, o português não se ensina como LE e, no secundário, parece que também já não se oferecem cursos de português.¹²⁹ O espanhol goza de muita mais popularidade em todos os níveis do ensino, apesar do seu estatuto como disciplina optativa.¹³⁰

Ao questionarmos os nossos informantes sobre a importância da língua e cultura E/P na construção da identidade dos seus filhos, verificamos que, para a maioria, é muito grande, sendo um factor indispensável com vista ao ensino – o estudo da LM torna-se árido caso não haja uma ligação afetiva com a língua. Sem entrarmos na discussão e análise sobre quem é ou a quem é permitido designar-se como “finlandês” (cf. Lepola, 2000), podemos constatar que 75% dos alunos consideram-se como finlandeses e pouco mais da metade, 53%, consideram-se como E/P. A maioria, 83%, considera-se como biculturais e 85% considera-se como bilingue.¹³¹ Estas

¹²⁵ Informação disponível na página “Suomalaisten matkailu”, de Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT), consultada a 9.5.2016 (<http://tilastokeskus.fi>).

¹²⁶ Informação disponível na página Ethnologue, consultada a 18.3.2015 (<http://www.ethnologue.com/statistics/size>).

¹²⁷ Informação disponível na página da Universidade de Helsínquia, “Harvinaisten kielten opetus ja tutkimus”, consultada a 5.9.2015 (<http://www.helsinki.fi>). No nível universitário, verifica-se algum aumento de estudantes de português, talvez porque em 2014, o Brasil foi o segundo destino mais popular fora da Europa, depois da China, para estágios laborais organizados através de CIMO, Center for International Mobility (Mutanen: 2014).

¹²⁸ Atualmente, existem 195 licenciaturas e 270 mestrados. Página “Koulutusohjelmat Helsingin yliopistossa. Opintoasiainneuvoston linjaukset 12.10.2015”, da intranet Flamma da Universidade de Helsínquia, consultado a 6.11.2015.

¹²⁹ Segundo a secretária da escola Eiran aikuiskoulutus, que antes oferecia cursos de português, deixaram de oferecer-se, em 2016 (Mensagem de correio eletrónico, 17.8.2016). Não existem dados a nível nacional sobre a oferta de línguas estrangeiras nas diferentes escolas, sendo a única maneira de conseguir informação o contacto direto com as escolas ou os respetivos funcionários responsáveis dos municípios que são 313, em 2016. Informação disponível na página oficial da Kuntaliitto (*Association of Finnish Local and Regional Authorities*), consultada a 13.4.2016 (<http://www.kunnat.net>).

¹³⁰ No ensino básico, apenas 79 alunos (0,1% dos alunos do 3º ano) escolheu E como primeira LE (A1), em 2012. Como língua optativa A2, foi estudado por 398 alunos (0,7% dos alunos do 5º ano). No liceu, E já é a terceira língua mais estudada como língua optativa B2 e B3 (a seguir ao alemão e ao francês), por 5,1% dos alunos. (<http://www.sukol.fi>; Kumpulainen, 2012.)

¹³¹ Segundo um estudo sobre as escolhas linguísticas e a identidade de pessoas oriundas da Hungria, vivendo na Finlândia e na Suécia, para alguns informantes, as raízes húngaras formam uma sólida base para a pertença ao país de origem, enquanto para outros, trata-se duma questão mais complexa que combina as raízes com a cultura, a proficiência em húngaro e certos traços de carácter considerados

percentagens somadas ultrapassam os 100%, o que reflete muito bem a identidade pluricultural dos indivíduos em questão. Sabemos que muitos deles se sentem “100% finlandeses” mas que, dependendo do contexto, também podem sentir irmandade e pertença a outros grupos étnicos e linguísticos.¹³²

Apesar de as comunidades aqui estudadas serem pouco visíveis na sociedade finlandesa, parece que os professores e/ou os pais conseguiram transmitir às crianças atitudes e representações sociais positivas sobre a língua E/P. Segundo os inquiridos, 70% dos alunos dão valor ao E/P, percentagem que pode considerar-se como fruto de uma consciencialização lograda, dado que não é uma evidência que crianças e jovens saibam estimar o valor intrínseco de cada língua, principalmente se esta não for a maioritária, usada em todos os âmbitos. Verificamos que 21% dos alunos inclusivamente se sentem “especiais” por terem direito a assistir às aulas (49% não). O facto de terem “mais” do que os companheiros monolíngues, deveria ser ainda mais ressaltado por todas as partes envolvidas, pais, autoridades e professores (de todas as disciplinas).

Quanto ao prestígio e à utilidade destas línguas, 27% dos alunos de espanhol pensam que o espanhol goza de prestígio na Finlândia e 74% pensam que é útil, sendo as percentagens relativas ao português de 17% e de 83%, respetivamente. Portanto, o prestígio do português é estimado mais baixo, o que pode ser explicado à luz do estatuto de língua rara anteriormente referido. A sua utilidade, pelo contrário, é considerada maior do que a do espanhol, talvez por causa de ser dominado por tão poucos finlandeses. Já é fácil encontrar finlandeses com um domínio muito bom em espanhol – na lista de tradutores autorizados pela Oph, por exemplo, aparecem vinte e oito indivíduos autorizados a traduzir de finlandês para espanhol, mas apenas sete tradutores autorizados de finlandês para português.¹³³

Além do prestígio e da utilidade das línguas, um dos fatores que aumentam ou diminuem a motivação para estudá-las é o grau de dificuldade que os alunos lhes atribuem. Assim, mais da metade dos alunos de E, 56%, considera o espanhol como uma língua fácil – só 3% discordam – enquanto apenas 33% dos alunos de P opinam que o português é fácil – e 50% discordam (Gráfico 4.14). Para os bebés, nenhuma LM é mais difícil que outra, adquirem-se com a mesma naturalidade, mas quando se chega à idade escolar e ao estudo da lecto-escritura, a nosso ver, é bem possível que espanhol seja mais fácil do que o português, graças à ortografia mais próxima à pronúncia e às estruturas gramaticais mais simples.

como tipicamente húngaros. A autora do estudo sublinha que, apesar de a língua ser considerado como central, o seu papel na realidade muitas vezes é apenas simbólico. Assim, estima que apenas uma quarta parte dos húngaros da segunda geração reúnem as condições objetivas necessárias – proficiência linguística e vontade e oportunidades para usá-la – para lograrem manter a língua. (Straszer, 2011.)

¹³² A nossa filha de 17 anos, entre os amigos finlandeses, é exatamente igual aos outros (exceto que não se queima ao sol), mas num ginásio frequentado por jovens negros e mestiços, de repente se transforma numa *sister* pertencente à comunidade afro-finlandesa, e numa festa de carnaval, numa *latina* pertencente à comunidade E/P. Numa festa de anos, canta parabéns em finlandês – mas também em português – com a família finlandesa, mas num almoço em Lisboa, transforma-se numa *prima* pertencente à grande família angolana espalhada por três continentes.

¹³³ Informação disponível na página “Viralliset/auktorisoidut kääntäjät” da Oph, consultada a 9.5.2016 (<http://www03.oph.fi/kaantajat>).

Os pais da nossa amostra parecem ter-se esforçado na motivação para o estudo dos filhos, argumentando explicitamente a favor das aulas e das respetivas línguas, pois 82% dos alunos sabem que para os pais é importante que frequentem às aulas. Convém lembrar que muitos filhos gostam de agradar aos pais, mas que também há aqueles que se revoltam contra os progenitores, principalmente em certa fase da puberdade. Se um filho rebelde quiser questionar a autoridade do pai ou da mãe falante de E/P, pode deixar de falar a sua língua e abandonar as aulas de E/P. Em alguns casos, este pode ser o infeliz resultado de um processo natural de independização do filho, principalmente se ele sente que os pais estão a forçá-lo ou a pressioná-lo através da LM, ou se sabe que os pais não conseguem entrar no seu mundo privado em finlandês.



Gráfico 4.14 – Percepção da facilidade de E (esq.) e de P (dir.)

Convidámos, ainda, os informantes a responderem por extenso sobre as reações que despertam fora do âmbito familiar o bilinguismo, a biculturalidade e o aspeto diferente dos seus filhos, sobre como são os eventuais comentários, e como estes influenciam nas atitudes ou na formação da identidade do filho.

Tem-se constatado que, na era da globalização e do fluxo migratório internacional, os países ocidentais vivem numa fase pós-nacionalista, onde a questão da identidade nacional já não faz muito sentido porque as identidades dos indivíduos, dos grupos e das nações são pulverizadas. Não existem – e na realidade nunca existiram – Estados-Nações com uma língua e uma cultura únicas, onde toda a população seja fixa e tenha a mesma origem, a mesma etnia, a mesma história, a mesma religião, os mesmos costumes e as mesmas tradições. Contudo, se o papel das línguas foi crucial na construção dos Estados-Nações e da sua identidade nacional, hoje continua a ser igualmente crucial – nomeadamente na construção da diferença e da desigualdade social a nível nacional e internacional (Heller, 2011; Blommaert, 2010; Blommaert *et al.*, 2012).

Felizmente, a maior parte das reações alheias às línguas e origens hispânicas e lusófonas dos filhos dos nossos informantes são positivas, relacionando-se com as vantagens de dominar bem duas línguas e com o aspeto físico “exótico” considerado

atraente.¹³⁴ As reações e os sentimentos dos próprios meninos por vezes são ambíguos porque principalmente os adolescentes querem identificar-se com o grupo de pares e ser iguais aos outros, em vez de serem apontados como diferentes.

Los comentarios que recibimos es que es una gran ventaja para cualquier persona saber varios idiomas. Sobre todo si se aprenden en la infancia.

Muitas vezes as pessoas elogiam que é ótimo ser bilingue, e que é muito útil dominar o espanhol pelo mundo fora. Por outro lado, o rapaz tem uma necessidade muito grande de ser igual aos outros, e a maior parte dos amigos são finlandeses nativos, assim que acredito que também tenha uma espécie de sentimentos contraditórios. (Tr.)

Por vezes, os meninos são constantemente interpelados por curiosos, de modo que até lhes resulta cansativo repetir as mesmas respostas às típicas questões sobre o país de origem e dar demonstrações de E/P, sobretudo porque para eles próprios isso não tem nada de especial.

Mayor parte das vezes são perguntas de curiosidade, como e a língua portuguesa, o que se faz em Portugal, o que se come.

A veces le aburre tener que traducir o "actuar" para otros como se habla en español. De pronto lo ve tan normal que le gustaria que otros tambien lo vieran como algo normal.

Também há crianças cujo aspeto físico não dista do “típico” aspeto finlandês (loiro de olhos azuis), ou que fisicamente poderiam ser de qualquer um dos dois países, e que conseguem circular nos dois sem chamar a atenção.

El dice que es finlandes y peruano y físicamente es igual a su familia finlandesa y su familia peruana así que no se siente diferente en ningún lugar.

Mis hijos son los dos de rasgos nórdicos. Suele causar sorpresa que hablen en español. Pero no se han visto en ninguna situación negativa debido a ello (que yo sepa). Curiosamente sus mejores amigos han sido también niños de origen parecido.

Existem, ainda, aqueles que sentem orgulho em serem diferentes e que ganharam autoconfiança ao viverem num outro país, além de repararem nos aspetos úteis, como a aprendizagem facilitada de outras línguas (românicas), graças ao E/P. Nas respostas, os pais afirmam repetidamente que a diferença é assumida com maior facilidade quando o menino tem outros companheiros biculturais no seu grupo de pares.

Orgulha-se pelos seus conhecimentos linguísticos e da sua experiência de vida. Acreditamos que o facto de ter vivido no estrangeiro influiu consideravelmente na construção da sua identidade. (Tr.)

O nosso jovem desfrutava de ser “diferente” [--] Ganhou muita autoconfiança. (Tr.)

¹³⁴ As próprias crianças parecem poder classificar-se pela tonalidade da pele ou do cabelo, pois nas turmas fino-hispânicas de Käpylä, os alunos distribuíram-se com toda a naturalidade entre a equipa dos “loiros” e a equipa dos “morenos”, durante uma aula de ginástica, o que chamou a atenção dos nossos estudantes da cadeira *Enseñanza del español e investigación en esta área* (Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Helsínquia, 2016) que assistiram à aula como observadores.

O estudo da língua francesa é fácil porque a forma escrita é muito parecida com o espanhol. (Tr.)

Vejo nos meus filhos que a personalidade da criança também influi muito na sua atitude perante a outra língua. A nossa filha fala muito mais (e com mais orgulho) da sua biculturalidade, das suas origens e da língua espanhola do que o rapaz. Não sabemos se isto tem a ver com o facto de que as melhores amigas da menina são “filhos de duas culturas”, enquanto a maior parte dos melhores amigos do rapaz são finlandeses nativos. (Tr.)

Vários dos nossos informantes confessam que nem sempre os comentários relativos à origem estrangeira são positivos. Felizmente, parece que os seus filhos não sofreram agressões físicas ou violência verbal extrema, frequentes no dia-a-dia de muitos imigrantes, inclusivamente de tenra idade, como refere p.ex. um rapaz adotado da África do Sul, marginalizado e humilhado de tal maneira que o próprio presidente da República, ao saber das experiências do rapaz, exclamou que “Este tipo de injustiça não deve acontecer na Finlândia”.¹³⁵ Por causa das atitudes xenófobas, os indivíduos podem ser discriminados até por um apelido estrangeiro, como comenta um dos nossos informantes. Exemplos disto verificam-se no recrutamento de pessoal, onde os empregadores frequentemente discriminam as pessoas de origem estrangeira (Sundbäck, 2014), razão pela qual mudar de apelido é considerado uma potencial alternativa.

Ser diferente tem sido vantajoso e desvantajoso, dependendo da situação. Ainda bem que no nosso caso por enquanto não tem havido incidentes negativos muito fortes. (Tr.)

Tem havido tanto elogios como críticas, principalmente por causa do aspeto físico. (Tr.)

Lo cierto es que no corren tiempos faciles en Finlandia para tener apellidos extranjeros, mi hija es rubia y tiene aspecto finlandes al igual que su madre que es finlandesa. Pero al tener mi apellido español pues a veces en su colegio algunos compañeros la han insultado llamandola "extranjera". Ella ha nacido en Finlandia y tiene nacionalidad finlandesa y se siente muy finlandesa. Quizas en un futuro seria conveniente que se cambiase el apellido y cogiese el apellido finlandes de la madre para evitar problemas de xenofobia.

Para terminar num tom mais optimista este apartado sobre as atitudes alheias, destaquemos que certos indivíduos ou fenómenos particulares podem reforçar as atitudes positivas. Exemplos disto são alguns cantores e bandas de música famosas ou o êxito dos jogadores e das equipas e Seleções Nacionais de futebol que dão prestígio aos rapazes de origem brasileira, portuguesa e espanhola (e não só) entre os seus pares. Seria importante identificar e divulgar outras mais-valias deste tipo – e não só relacionadas com a indústria do entretenimento ou o mundo do desporto, mas com todas as áreas da vida, ciências e alta cultura incluídas.

¹³⁵ O rapaz referiu que já nem se importa de ser chamado de nomes como *preto de merda*, *cocó* ou *cor de cocó*, por estar tão habituado. No entanto, fica triste p.ex. quando os autocarros passam sem parar a recolhê-lo, o que acontece muitas vezes quando o motorista vê que só há um negro na paragem. (Helsingin Sanomat, 21.3.2016).

O nosso filho recebe mais feedback positivo do que negativo, sem dúvida. Por outro lado, não faz muita publicidade do facto de ser espanhol. Graças ao futebol, ser espanhol é altamente vantajoso entre a rapaziada. (Tr.)

Seguidamente, apresentamos os aspetos de que os alunos mais gostam do seu outro país e cultura. As mais referidas são as afetivas (felicidade, alegria, carinho), as interpessoais e as comunicativas (convivência com os familiares e amigos), as culturais (costumes, comida, música), as climatológicas (tempo, calor, sol) e, ainda, as relacionadas com o relaxamento e o ócio (férias, liberdade, viagens, festas, brincadeiras, praia, surfe, futebol, compras).

Pues a ella lo que mas le gusta de España es que es un pais donde se vive la vida con mucha mas alegria que Finlandia, y que cada minuto es importante para pasarlo bien y ser feliz. En Finlandia a veces las personas estan como muy reprimidas emocionalmente y eso es algo que ya los niños perciben desde pequeños.

La música, los primos, el sol, siempre que vamos son vacaciones :)

Praia, wind surf, comida, brincar com os amigos e primos portugueses.

COMIDA BOA! ☺

La playa, el sol, las sardinas y marisco.

Visitas no país do pai (comida, praias, companhia, etc.) (Tr.)

Nuestra cultura musical, el medio ambiente, el tiempo....

Os parentes e alguns costumes estranhos. (Tr.)

A diferença em relação à Finlândia. Os parentes. O clima, o calor. (Tr.)

O futebol, a música, as séries televisivas. (Tr.)

Familiares, doces, praia e férias (o aluno tem o Brasil como um lugar que ele só vai passar férias).

Familiares, comida, música, festas, piñata... también gusta de estar de viagem. (Tr.)

La comida y los besos y abrazos. Le gusta la posibilidad de poder dar besos y abrazos sin que resulte raro y le gusta también que los mayores le digan cosas agradables.

O estilo de vida mais relaxado. (Tr.)

Shopping centers.

Poder viajar a menudo y entender dos lenguas.

Muitas coisas: a aldeia aonde vamos, "a liberdade de correr pela aldeia fora", os avós, os primos, os amigos, a comida, o calor, etc. (Tr.)

Tudo relacionado com o Brasil lhe atrai e interessa. (Tr.)

Os pais e as famílias parecem, assim, conseguir transmitir muitos aspetos positivos relacionados com o país de origem. Contudo, quase todos estes aspetos se relacionam

com a esfera familiar e as férias, e não com o estudo e a escola, ou seja, parece que o ensino da LM e os seus objetivos não formam parte deste cosmo luminoso. Assim, nas aulas de LM, dever-se-ia também tratar das representações sociais, alargando-as consideravelmente e contrastando-as com aquelas que correspondem às línguas e culturas nacionais. Como são flexíveis e em constante mudança, podem ser modificadas, embora muitos estereótipos sejam persistentes (Castellotti & Moore, 2002). As representações podem trabalhar-se (e estudar-se) também através de desenhos das crianças (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012: 27–28) e através de outras imagens, encontrando-se para o efeito muitos recursos na Internet, nomeadamente fotos de património histórico e cultural, de arquitetura e *design*, além de materiais audiovisuais de televisão, cinema, vídeo e música (Piippo & Espada, no prelo).

Perguntámos ainda aos pais se costumam falar aos filhos sobre as suas raízes e, caso seja assim, que tipo de coisas gostam de contar – que imagens ou possíveis representações sociais destacam. As suas respostas demonstram que se empenham em transmitir conhecimentos e anedotas sobre a sua história pessoal e familiar e também sobre aspetos mais gerais relacionados com o país de origem. Seria proveitoso, e não só para os filhos, se pudessem ir falar dos mesmos temas nas aulas de E/P, como falantes expertos e adjuvantes no ensino–aprendizagem da língua e cultura maternas.

Me gusta mucho hablarles de las tradiciones, historias y costumbres de mi país.

Cuento muchas historias de cuando era pequeña y tenía la misma edad que ellas. Lo que hacía y lo que comía, lo que nos gustaba a mí y a mis hermanas. He contado historias de sus abuelos, de como se conocieron y como fue su vida de pequeños también, porque a mí me las contaron.

Conto histórias de como as coisas são diferentes no Brasil.

Além de transportarem os filhos concretamente para o contexto autêntico de E/P durante as viagens, ainda quando estão de volta tentam reviver tudo de novo, trazendo-lhes as boas memórias das viagens feitas juntamente com a família. Do mesmo modo, os familiares que vivem longe são trazidos às conversas. Alguns parentes estão em contacto regular com os filhos emigrados, principalmente os avós, servindo estes como um elo importante entre a Finlândia e o país de origem. Os avós também poderiam aportar a sua valiosa contribuição às aulas, através do contacto possibilitado pelas novas tecnologias de comunicação.

Recordando juntos los viajes que hemos hecho en Mex.

Vamos a España todos los veranos durante al menos 5 semanas. Allí es más fácil ponerlos en situación. En casa intento introducir elementos de la cultura (gastronomía, fiestas), pero no siempre tiene éxito, debido a la falta de contexto.

Sublinhamos que as crianças têm duas nacionalidades e duas línguas. A família que está no outro país está sempre presente nas conversas, etc. (Tr.)

Falamos muitas vezes por Skype com os parentes que moram no Peru (principalmente com a avó). (Tr.)

Além do (re)conhecimento das próprias raízes, como objetivo educacional destas conversas entre pais e filhos, menciona-se a importância de transmitir às futuras gerações tolerância perante a diversidade humana.

As raízes são importantes, como também a tolerância perante pessoas e culturas diferentes. (Tr.)

Este valor é igualmente mencionado em todos os documentos educacionais oficiais, e posto em prática pelos próprios alunos pluriculturais de hoje e por vários tipos de iniciativas contra a xenofobia.¹³⁶

4.3.5 Considerações parciais

Os cerca de 6600 falantes de espanhol e 2250 falantes de português formam uma comunidade em rápida expansão, nos últimos anos, principalmente na área metropolitana de Helsínquia. A maior parte destes imigrantes estão em idade fértil, fazendo prever um auge também no número de eventuais falantes de E/P como LM. Não existindo “bairros latinos”, estes indivíduos vivem espalhados pelos quatro cantos dos municípios, o que dificulta a organização do ensino e demais convívio e atividades conjuntas perto da casa das crianças.

Apesar de estar em idade ativa, 13% da população adulta está desempregada e um terço encontra-se no grupo classificado como “fora da mão-de-obra”, o que não facilita a sua integração na sociedade circundante. Pensando na aquisição da língua das crianças, é possível que estas recebam maior *input* de E/P, pelo facto de que uma quinta parte dos pais e mães está no desemprego, passando talvez mais tempo em casa com os filhos do que os progenitores finlandeses. Há cerca de 2000 homens e mulheres falantes de E/P casados ou em união de facto, com filhos em comum, sendo 30 os pais e 300 as mães E/P que vivem sós com os filhos.

Na área metropolitana, em 2014, viviam 1021 crianças de 6–16 anos (idade com que podem frequentar o ensino de E/P), dos quais apenas 323 têm o E/P oficialmente registado como LM no registo civil. Deste modo, mais de 2/3 dos alunos de origem E/P passam como finlandeses nas respetivas escolas, sendo o seu eventual bilinguismo invisível também para as autoridades que tomam as decisões relativas à política linguística educativa. Calculando a partir do número de alunos, 1/4 destas 1021 crianças e jovens está inscrita no ensino de E/P, e apenas 1/5 frequenta as aulas com assiduidade.

Na nossa amostra, 3/4 dos alunos são filhos dum casal misto, bilingues desde tenra idade, e o resto filhos de dois finlandeses ou dois falantes de E/P, oriundos de doze países diferentes. Quanto à estrutura familiar, 2/3 vivem com os dois pais e 1/3 alternadamente com a mãe e com o pai, ou com um dos progenitores, precisando de

¹³⁶ Aqui cabe um exemplo – um dos poucos negativos em vinte anos – dos nossos filhos, dificilmente identificáveis como membros de certo grupo étnico, pelo seu aspeto físico. O filho mais velho foi chamado de *cigano*, em tom de desprezo, por um colega do ensino pré-escolar (que provavelmente nem sabia o que era um cigano), razão pela qual as professoras do grupo começaram imediatamente uma campanha contra a intolerância e a xenofobia, através de vários tipos de atividades educativas.

especial apoio na transmissão da língua aqueles que só veem o filho uma vez por semana ou menos. Os filhos mais velhos das famílias normalmente tiveram maior contacto com o E/P, dominando-o melhor, mas os outros bebés cuidados pelo progenitor falante de E/P também o adquiriram, aliás, existem diferenças individuais no uso e na aptidão e interesse pelas línguas entre os irmãos, independentemente da ordem do nascimento.

Relativamente ao uso familiar de E/P, consoante os nossos dados, são as mães, inclusivamente as finlandesas, as que falam mais E/P quando se dirigem aos seus filhos. A maior parte da interação entre os pais e os filhos também tem lugar em E/P, excepto no caso dos pais finlandeses. Metade dos pais fala E/P entre si, uma quinta parte inglês ou finlandês, sendo apenas 5% os que usam práticas bilingues finlandês–E/P. Metade das crianças fala frequentemente E/P com os irmãos, uma quinta parte com os demais familiares, e 5% com os amigos.

As famílias desenvolvem diferentes tipos de estratégias para promoverem o bilinguismo dos filhos, a principal sendo o uso constante e sistemático de E/P com eles. Além disso, tentam criar espaços e oferecer materiais e meios multimodais em E/P. Considerando que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo ligados a diferentes aparelhos eletrónicos, porém, é pena que menos da metade seja exposta frequentemente a E/P através dos meios de comunicação (social) e que os jogos eletrónicos favoritos sejam em inglês.

Nas modalidades escritas, o uso de E/P é muito reduzido, sendo que a leitura promoveria a manutenção e o desenvolvimento da língua. Apesar de os nossos pais se terem esmerado na leitura em voz alta aos filhos, e apesar de as próprias crianças serem ávidas leitoras em finlandês, apenas uma quarta parte lê livros, e uma terça parte escreve e lê outros tipos de textos, como páginas de Internet, em E/P. Os nossos resultados coincidem com os de Rönkkö (2015), que também demonstram que os encarregados de educação apoiam a aprendizagem em casa falando na LM e oferecendo aos filhos outro tipo de incentivos, alguns inclusivamente nas modalidades escritas.

Fora dos círculos familiares, um terço dos alunos ouve E/P frequentemente em situações sociais, em encontros informais e em atividades culturais e recreativas, de *hobbies* a festivais, organizadas pelas próprias comunidades. Nestas ocasiões, os pais lamentam a tendência de as crianças começarem a falar finlandês entre elas.

No tocante à proficiência em E/P, segundo a avaliação dos pais, cerca de 80% dos filhos têm um domínio bom/excelente em compreensão oral, 70% em produção oral, 50% em leitura e 10% em escrita. A maior parte dos pais E/P não veem a relação pai/mãe–filho dificultada pela falta duma língua em comum, sendo as práticas bilingues usuais quando a criança não sabe explicar alguma coisa em E/P. Existem, contudo, situações em que a criança não percebe bem o que se lhe diz. Aliás, algumas preferem comunicar-se com o progenitor finlandês, o que é bastante sentido pela parte preterida.

Há alunos que têm algum problema de aprendizagem, para o qual recebem apoio especial. Quanto ao sucesso escolar, a grande maioria (90%) obtém bons e excelentes avaliações em finlandês e em E/P, atinge bons resultados escolares, e tem atitudes favoráveis ante a escola.

As atitudes dos alunos relativas ao E/P, ao bilinguismo e à biculturalidade são positivas, como também a maior parte dos comentários que recebem de outras pessoas, que elogiam a beleza dos meninos moreninhos e os seus conhecimentos linguísticos e culturais especiais. Para as crianças, os comentários por vezes são cansativos porque para eles a condição bilingue e bicultural é natural, sentindo-se iguais aos outros e preferindo ser encarados como “normais”. Muitos adaptam-se nos dois países, sentindo-se como peixes na água em vários tipos de grupos de parceiros, principalmente os que recebem o apoio de parceiros (*peer support*) através de amigos próximos que também são de famílias de duas culturas. Os membros das comunidades falantes de E/P não parecem despertar reações fortes na rua, pois nenhum dos nossos informantes alude a casos graves de discriminação ou de marginalização dos filhos, mesmo que parte do *feedback* que estes recebem seja negativa, por não terem raízes 100% finlandesas. No inquérito, não perguntámos pela cor da pele dos alunos, sendo possível que a nossa amostra – onde de facto não figuram famílias de origem africana – não incluía nenhum aluno de cor negra ou escura.

Até 80% das famílias visitam o país de origem uma vez por ano ou mais, mas apenas 60% das crianças aproveitam estas ocasiões para praticarem a língua de forma ativa. Conforme os nossos informantes, todos os aspetos mais positivos que os alunos relacionam com os países de origem se associam a férias e ócio: convivência descontraída e ambiente afetivo, bom tempo e lindas praias, comida gostosa e música alegre, festas e brincadeiras.

Além destes prazeres, os pais empenham-se em transmitir conhecimentos sobre as suas raízes, o passado familiar e o país de origem em geral. No ensino, seria primordial alargar o espectro das construções sociais relacionadas com o mundo hispânico/lusófono também a outros âmbitos, para que os alunos pudessem encontrar outras fontes de motivação para o estudo, em todos os campos da vida, incluindo os diferentes ramos de ciências e cultura.

Quanto à facilidade, valor, utilidade e prestígio das próprias línguas, 50% dos alunos consideram o português como uma língua difícil, vs. 3% que pensam o mesmo do espanhol, o que é interessante do ponto de vista do ensino duma chamada LM, pois nenhuma LM (L1), em princípio, é mais difícil do que qualquer outra. 70% dos alunos dão valor a E/P e 75–80% opinam que são úteis, porém, apenas 26% consideram que estas línguas gozem de prestígio na Finlândia, o que pode ser interpretado como supremacia do finlandês e do inglês, em detrimento das outras línguas, no marco da sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010).

Segundo as listas de alunos, embora haja alunos de todas as idades, o ensino de E/P é mais frequentado pelos mais novos, principalmente os do 1º ano. A tendência normal é que o interesse pelos estudos, em geral, diminua com a idade (Sahlberg, 2015: 261), de modo que o entusiasmo e a falta de preconceitos relativos ao estudo dos mais pequeninhos (e dos seus pais) deveria ser aproveitado. O ideal seria que pudessem ser colocados em grupos à parte, onde os mais velhos não lhes “contagiassem” as atitudes e comportamentos menos positivos. Quanto ao sexo, o número de rapazes e raparigas é quase igual, havendo mais raparigas em alguns grupos, possivelmente porque estas em geral gostam mais da escola (Kämppe *et al.*,

2012). Estas tendências relativas ao sexo e à idade dos alunos são visíveis também na nossa amostra.

Na análise dos resultados do inquérito dirigido aos pais, devemos lembrar, antes de nada, que se trata de um grupo de informantes especialmente comprometidos com a educação linguística dos seus filhos, não sendo estatisticamente representativo de todos os pais falantes de E/P. Suspeitamos que as percentagens acima referidas, principalmente as relativas ao uso e à proficiência em E/P, seriam mais baixas numa amostra maior. Sabemos que muitos imigrantes insistem em falar finlandês com os filhos, apesar de não o dominarem, por pensarem que os filhos não os entendem na sua LM ou porque assim, estes vão ter mais sucesso na vida, no novo país. Não perguntámos aqui qual o nível de formação e socio-económico dos pais, contudo, pelas estatísticas suecas (Skolverket, 2008), podemos pressupor que os pais dos alunos de LM têm mais formação do que os outros pais de origem estrangeira e que estão mais informados sobre questões linguísticas. Assim, chegamos à conclusão de que quem mais necessitaria do ensino de LM, por falta de promoção da LM em casa, são possivelmente os alunos que *não* o frequentam.

É por isso que chamamos aqui a atenção para o papel crucial dos pais, que deviam ser informados numa forma simples, já antes do nascimento dos filhos, por exemplo através dos serviços de assistência pré-natal e os infantários municipais, sobre diferentes tipos de bilinguismo e as suas vantagens, e sobre como podem apoiar o bilinguismo dos filhos. A pronúncia e a maior parte das estruturas gramaticais numa língua são adquiridas de forma natural, pelas crianças, antes da idade escolar, sendo mais difícil aprender a dominá-las com perfeição mais tarde, principalmente após a puberdade (Kuure, 1997).

Seria também imprescindível que os pais tivessem alguns conhecimentos elementares sobre a aquisição de línguas em geral, para poderem seguir as etapas de desenvolvimento linguístico dos seus filhos, devido a que nem sempre os próprios enfermeiros dos centros de saúde são especialistas capacitados em avaliar possíveis transtornos em falantes bilingues de E/P. Por esta razão, na fase anterior à idade escolar, deveriam realizar-se testes de E/P e de finlandês às crianças de origem estrangeira, da parte de pessoal com preparação para estimar a existência ou não de distúrbios específicos de linguagem, as suas causas e consequências, e os modos mais adequados para a sua reabilitação.

Para além de tudo isso, os pais têm de ser consciencializados de que a responsabilidade da transmissão da LM é deles, dado que os professores pouco podem fazer numa hora e meia de aulas, quando a criança já chegou à idade escolar, se ela não recebe suficiente *input*, nem é obrigada a praticar o próprio *output*, no âmbito familiar.

Contudo, aqueles que, por um motivo ou por outro, deixaram de falar ou nunca falaram E/P com os filhos, deveriam ser encorajados a (re)começar, assegurando-lhes que nunca é tarde, e que qualquer competência, mesmo passiva, é uma parte valiosa do repertório linguístico da criança.

4.4 Experiências e atitudes dos alunos/pais perante o ensino

O objetivo deste subcapítulo é identificar e analisar as experiências e as atitudes dos alunos e das suas famílias, relativas ao ensino, e que são essenciais sob o ponto de vista pedagógico. Acreditamos que as experiências e atitudes dos alunos estão diretamente relacionadas com o seu comportamento como aprendizes (*learning behaviour*) o qual, por sua vez, influencia os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) (Sato, 2013). Se os alunos acreditam que o ensino é eficiente, isso tem um impacto positivo nas suas aprendizagens. O conhecimento das atitudes e opiniões permite-nos descobrir possíveis discrepâncias – que podem ter como resultado efeitos negativos na aprendizagem – entre as intenções dos programas curriculares e dos professores, e a interpretação dos alunos dessas mesmas intenções. (Idem.) Neste contexto, consideramos que também são de capital importância as experiências, tanto do lado prático da organização das aulas, como do lado interpessoal, emocional e afetivo da sala de aulas, pois esta informação possibilita o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina e das práticas docentes.

Na análise destes dados relativos ao ensino, estudaremos algumas das respostas tendo em conta variáveis como o sexo dos alunos, a língua estudada e o município em questão. Teremos cuidado, contudo, em não revelar dados confidenciais sobre os professores singulares de cada município (qual deles é o mais/menos popular, escolhe os temas e conteúdos mais/menos atraentes ou em cujas aulas mais/menos se aprende, etc., segundo os informantes).

Em vez de expor todos os dados disponíveis, pretendemos destacar apenas os resultados mais relevantes, a nosso ver, para o desenvolvimento do ensino, do modo mais objetivo, informativo e legível possível. No caso das escolhas múltiplas, por exemplo, umas vezes limitamo-nos a apresentar as respostas relativas à concordância e discordância extremas (*concorda* e *discorda*), emitindo a intermédia (*não concorda nem discorda*) e a referente a desconhecimento (*não sabe dizer*).

Sublinhamos, ainda, que é arriscado retirar conclusões generalizáveis a toda a população, os cerca de 190 alunos que frequentam o ensino de E/P, devido ao reduzido número de informantes. Também não podemos distinguir com certeza a opinião do próprio aluno da opinião dos seus pais.

O primeiro grupo de perguntas relativas ao ensino mede o grau de gosto e de motivação dos alunos pelo estudo destas línguas, além do peso dos diferentes fatores que os influenciam, como são exemplos as práticas didáticas aplicadas pelos professores, a personalidade e a variedade de E/P que professor usa, a dinâmica do grupo, e certos fatores individuais que não foram tratados no subcapítulo anterior.

O segundo grupo destina-se a averiguar como funciona a organização do ensino, da perspetiva das famílias. Uma das questões principais aqui é, por exemplo, como circula a informação referente às aulas, indispensável para os pais terem conhecimento das mesmas, poderem inscrever os seus filhos, levá-los ao lugar certo à hora certa, ou contactar com o professor.

Através do terceiro grupo de perguntas, indaga-se qual a importância que os alunos/pais dão a cada um dos diferentes conhecimentos e competências que se apresentam nos conteúdos e objetivos dos planos curriculares. Também verificamos

se os pais estão a par dos objetivos do ensino e dos critérios de avaliação, e se o ensino corresponde às suas expectativas.

O quarto e último grupo, por sua vez, mede a participação, e a eventual disposição a participar, dos pais no ensino destas línguas, e as suas opiniões sobre algumas propostas relativas a este ensino e a escolas de ensino bilingue. No final, ainda, damos uma oportunidade aos pais para escreverem, em extenso, sugestões próprias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de LM dentro e fora do contexto escolar.

4.4.1 Gosto e motivação pelo estudo e fatores envolvidos

Quase todos os pais souberam responder à primeira pergunta sobre se o aluno gosta de ir às aulas de português, tendo apenas um dos informantes escolhido a opção *não sei dizer*. Por um lado, é positivo que mais da metade dos alunos, 60%, vá às aulas com gosto, mas, por outro lado, esperar-se-ia uma percentagem maior já que estas são opcionais. Uma criança dificilmente faz uma coisa de que não gosta, a não ser quando é forçada. Assim, é preocupante que uma quinta parte, 20%, não goste de ir às aulas, e que 18% ou esteja indiferente ou às vezes goste e outras vezes não, dado que isso significa que muitos frequentam o ensino contrariados, obrigados pelos pais (Gráfico 4.15). Os rapazes da nossa amostra – não confirmando a tendência à maior rejeição à escola, referida antes – demonstram ter ligeiramente mais gosto em ir a estas aulas do que as raparigas.



Gráfico 4.15 – Gosto pelas aulas

Em relação à motivação, 66% dos alunos estão motivados para aprender E/P, versus 15% que não estão (Gráfico 4.16), ou seja, existe mais motivação na aprendizagem do que gosto pelas aulas. Aqui verifica-se uma diferença entre os sexos, sendo as raparigas as mais motivadas (sim: 72% das raparigas vs. 56% dos rapazes) e os rapazes os menos motivados (não: 25% dos rapazes vs. 8% das raparigas).

Está motivado para aprender português

Vastausten suhteellinen jakauma

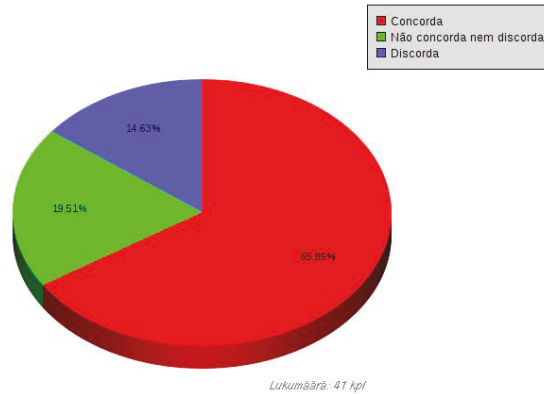


Gráfico 4.16 – Motivação para aprender E/P

Um dos principais problemas que se refletem na motivação revela-se na questão seguinte, segundo a qual apenas 33% dos alunos sente que aprende muito nas aulas. Em princípio, vamos a aulas para aprendermos, porém, se 23% dos alunos sentem que aprendem pouco e 33% vacilam entre sim ou não, o ensino claramente não cumpre a sua função principal, que é a de produzir bons resultados de aprendizagem (Gráfico 4.17). No caso das LM, deve ser especialmente frustrante se o esforço extra de se deslocar às aulas depois do horário escolar não se sente compensado. Aqui também existe uma diferença merecedora de menção entre os sexos. As respostas das raparigas situam-se nas duas pontas extremas, isto é, sentem que ou aprendem ou não aprendem, enquanto que as respostas de metade dos rapazes situa-se na zona indecisa (*concorda*: 42% das raparigas vs. 19% dos rapazes) (*discorda*: 25% das raparigas vs. 19% dos rapazes).

Sente que aprende muito nas aulas

Vastausten suhteellinen jakauma

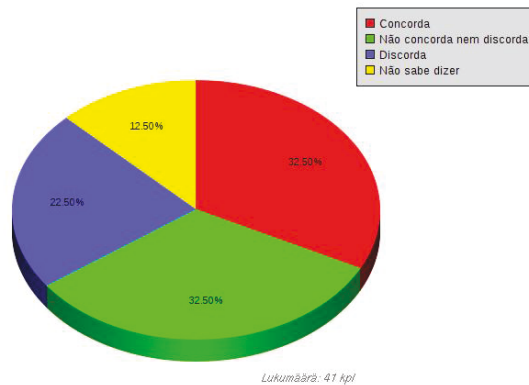


Gráfico 4.17 – Percepção da aprendizagem nas aulas

É de destacar também que as respostas a esta pergunta variam consideravelmente entre os municípios. Assim, num dos municípios apenas 14% sentem que aprendem muito, enquanto num outro, a percentagem é de 55%. Outro aspeto merecedor de reflexão é que 36% dos pais dos alunos, num dos municípios, não sabem responder a esta pergunta (Gráfico 4.18 e Gráfico 4.19), o que – além de os eventuais resultados de aprendizagem serem pouco claros – também pode significar falta de comunicação entre pais e filhos sobre esta questão.

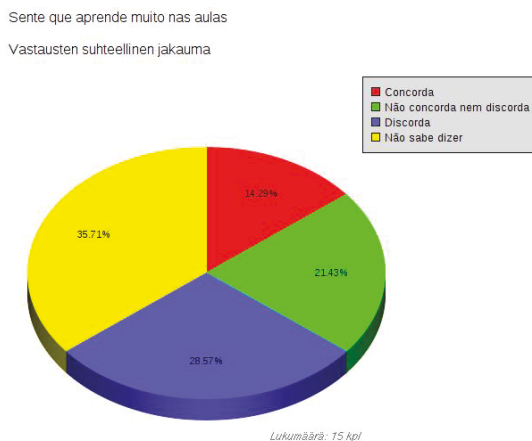


Gráfico 4.18 – Percepção da aprendizagem no município A

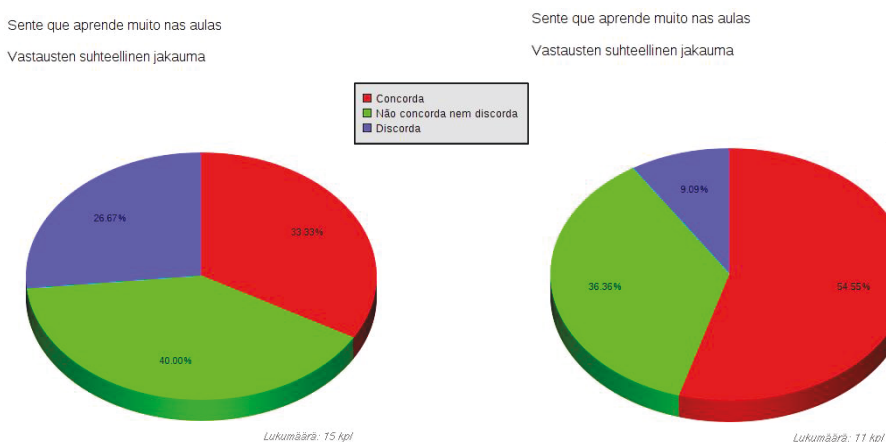


Gráfico 4.19 – Percepção da aprendizagem no município B (esq.) e C (dir.)

Na análise comparativa mais específica do ensino, nomeadamente na referente aos temas e conteúdos, atividades e materiais das aulas, também encontramos diferenças entre as respostas, segundo o sexo e o município dos alunos. Assim, em média, interessam a 56% dos alunos os temas e conteúdos das aulas (Gráfico 4.20), sendo a percentagem ligeiramente mais alta no caso das raparigas. Por outro lado, 13% delas respondem que não têm interesse, enquanto esta total negação de interesse é inexistente no grupo dos rapazes. Ao compararmos os municípios, verificamos que

num deles, apenas 50% dos alunos têm interesse nos temas e conteúdos estudados, contra 75%, num outro município. É evidente que o interesse ou a falta dele se repercutem na motivação dos alunos, os quais, assim sendo, deveriam poder participar na escolha de temas e conteúdos quando se faz a planificação do ano letivo. Isto não é possível porque, como constataremos no próximo capítulo, com a exceção de um professor, os demais professores não planificam o seu ensino a longo prazo.



Gráfico 4.20 – Interesse pelos temas e conteúdos das aulas

No que toca aos materiais usados nas aulas, 49% responde que gosta deles, e não se verifica grande variação entre os sexos ou os municípios (Gráfico 4.21). Entre as duas línguas, sim, devido ao facto de os professores de espanhol usarem cadernos de exercícios e livros de texto – ou cadernos fotocopiados de materiais impressos, adaptados ao nível de cada aluno –, enquanto que os professores de português não dispõem deste tipo de manuais.

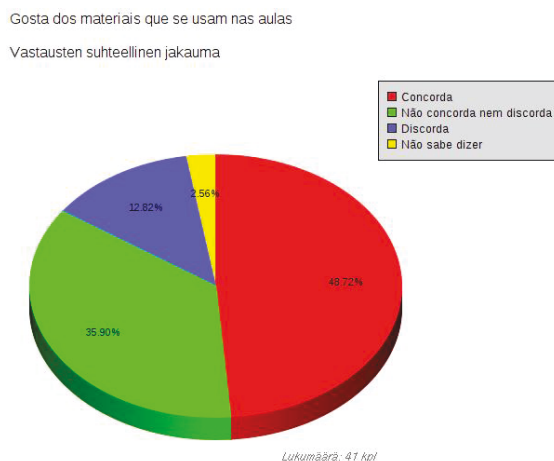


Gráfico 4.21 – Gosto pelos materiais usados nas aulas

Assim, dos alunos de espanhol, 52% gosta dos materiais, e dos alunos de português, apenas 33%. As respetivas percentagens E/P de *não gosta nem desgosta* são de 33% vs. 50%, e as referentes a *não gosta*, de 12% vs. 17%. Os materiais têm uma íntima relação com os temas estudados, principalmente nas aulas de espanhol. Considerando a enorme oferta de manuais escolares de E/P como LM, LE e inclusivamente LH, sem contar com os materiais virtuais e audiovisuais disponíveis, vemos que, por enquanto, estes não se conseguem aproveitar plenamente nas aulas.

No tocante às atividades realizadas nas aulas, 67% gostam delas, isto é, os alunos gostam mais das atividades do que dos temas e conteúdos estudados e dos materiais utilizados (Gráfico 4.22). As atividades são mais do gosto dos rapazes do que das raparigas; 73% vs. 63%, respetivamente. Entre os municípios, as percentagens das respostas positivas variam entre 60% e 75%, havendo um município onde ninguém responde não gostar das atividades (aulas que seguem a mesma estrutura, baseada nos livros, sem recursos digitais, mas com trabalhos de casa e interação oral entre os alunos). Um dos próprios professores, como veremos no seguinte subcapítulo, refere-se a “exercícios chatos” que devem fazer-se antes das atividades mais engraçadas – seria melhor se todas as atividades e materiais pudessem sentir-se como atraentes porque é através delas que se ensinam e aprendem os diversos temas e conteúdos, mesmo aqueles que podem não ser tão agradáveis ou interessantes para os alunos.



Gráfico 4.22 – Gosto pelas atividades realizadas nas aulas

Seguidamente, temos três perguntas relacionadas com a figura do professor e com a variedade de E/P que ele usa. Aqui, chamamos a atenção para o facto de que são os pais quem respondeu ao inquérito, e as suas simpatias ou antipatias podem ter influenciado nas respostas. Expomos mais adiante algumas citações de pais que demonstram que alguns deles têm opiniões muito fortes sobre a personalidade do professor e sobre a variedade que este usa, havendo casos em que os pais nem levaram os filhos às aulas depois de terem falado com o professor, ou porque não simpatizaram com ele, ou por este não usar a mesma variedade que eles.

Uma média de 72% dos alunos gostam do professor (Gráfico 4.23), mas as percentagens variam entre os diferentes professores.

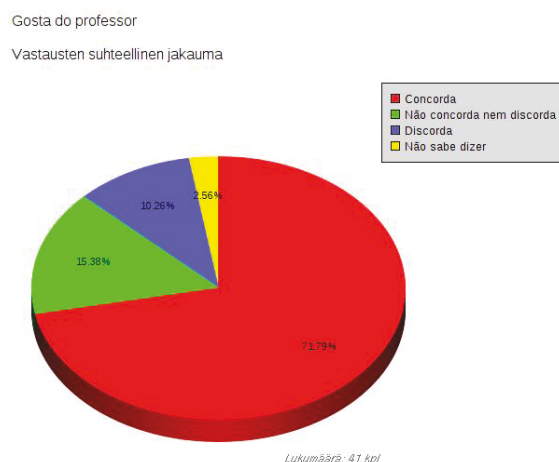


Gráfico 4.23 – Popularidade do professor

Um dos professores divide as opiniões claramente em duas, dado que 70% dos alunos gostam dele e 30% não gostam. 83% dos alunos do professor mais popular gostam dele, havendo 8% que não gostam. Temos ainda um terceiro professor de impacto mais neutro, de quem 73% gostam, e ninguém afirma não gostar (os restantes 27% dizem não gostar nem desgostar). Sendo impossível agradar a todos, o que os professores sim podem tentar fazer é criar um ambiente caloroso nas aulas, além de uma relação pessoal afetuosa com os alunos. Os resultados preliminares de um estudo abrangente em curso na Finlândia, demonstram que o carinho do professor e a interação professor–aluno influenciam mais na motivação e nas competências académicas dos alunos do que os fatores estruturais, como os materiais didáticos ou o tamanho dos grupos.¹³⁷

Quanto à própria língua falada do professor, apesar do facto de E/P serem línguas pluricêntricas, e apesar das diferenças dialetais e dos eventuais problemas de compreensão resultantes dos baixos níveis de proficiência, condicionantes não separadas na seguinte pergunta, 85% dos alunos percebem o que o professor fala nas aulas (Gráfico 4.24). Numa aula de LM normal, esta percentagem naturalmente seria chocante, mas num contexto em que parte dos alunos tem uma proficiência bastante reduzida, até é mais alta do que esperaríamos, tendo em conta a nossa própria experiência. Na prática, isto implica que o professor usa outros recursos, como os visuais ou gestuais, ou outra(s) língua(s) para se fazer entender. As práticas bilingues em muitas situações seriam de certeza as mais flexíveis e eficientes, como constatamos acima. A compreensão não aumenta com a idade dos alunos, havendo, de facto, mais alunos novos do que mais velhos que percebem o que o professor fala.

¹³⁷ Informação disponível acerca de um estudo de acompanhamento das Universidades de Itä-Suomi, Jyväskylä e Turku, Alkuportaatt-seurantatutkimus, “Opettajan lämmihenkisyyys kasvattaa lapsen oppimismotivaatiota”, consultada a 4.5.2016 (<https://www.uef.fi>).

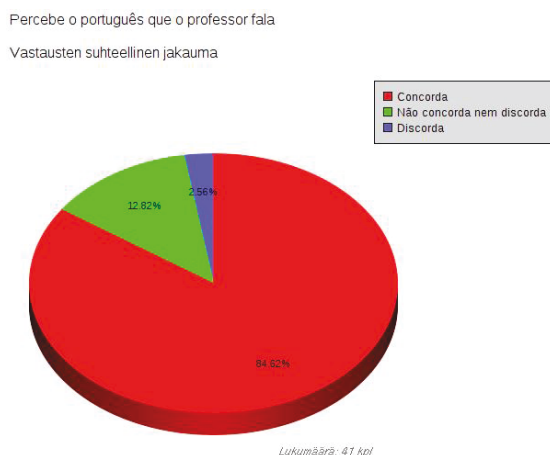


Gráfico 4.24 – Compreensão da linguagem oral do professor

No que se refere às variedades de E/P, apenas 26% dos alunos (ou dos pais) gostam que se ensine uma variedade diferente da sua, se for o caso (Gráfico 4.25).

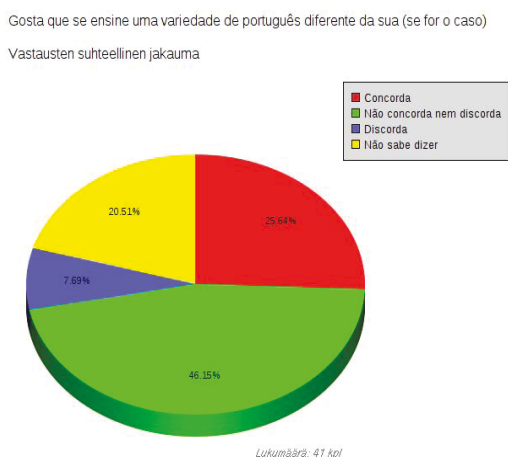


Gráfico 4.25 – Aceitação de uma variedade diferente no ensino

Os que não concordam nem discordam formam a maioria, demonstrando isto, ou que para os filhos é indiferente, ou que eles e/ou os pais conhecem tanto os prós como os contras da variação diatópica para a aprendizagem, no contexto do ensino. Há uma minoria de 8% que está contra o uso duma variedade diferente. Mais da quinta parte dos pais declara *não saber dizer*, o que significa que os seus filhos não se pronunciaram sobre o assunto, ou que os alunos e/ou os pais na verdade não sabem o suficiente, e que deveriam, por conseguinte, ser informados sobre a variação diatópica e a forma como esta é trabalhada pelo professor na sala de aulas.

Os resultados das seguintes perguntas descrevem a relação que os alunos têm com os seus colegas de turma de LM. A interrelação com os pares nas aulas e o apoio destes nas atividades realizadas em grupo têm um impacto significativo na motivação e no

processo de aprendizagem, isto é, os fatores afetivos intragrupais são efetivos (Arnold Morgan, 2000). Neste sentido, é lamentável que apenas 64% dos alunos gostem dos seus colegas de turma. Por outro lado, ninguém afirma não gostar deles, e 29% têm uma relação “neutra”, o que pode significar que pelo menos não existem conflitos pessoais, que poderiam ter consequências negativas para o ensino e a aprendizagem (Gráfico 4.26).



Gráfico 4.26 – Relação com os outros alunos

Cabe ao professor tentar criar um ambiente agradável e cordial entre os alunos, da mesma maneira como entre ele próprio e os aprendentes. Para fortalecer os laços afetivos positivos, existem vários tipos de atividades práticas que ao mesmo tempo servem para a aprendizagem da língua (Idem). Convém naturalmente consciencializar os alunos de que, como membros de um grupo, todos têm igual responsabilidade no seu bom ambiente e bom funcionamento. Nem todos os professores de LM têm aptidões naturais para gerirem a dinâmica do grupo, razão pela qual urgiriam, também, as sessões formativas neste domínio.

Outro fator inerente à dinâmica da turma são os problemas de disciplina, referidos várias vezes pelos professores como um dos maiores desafios do ensino. Os próprios alunos também veem o ambiente deteriorado por causa destes problemas, pois 46% afirmam que os irrita que alguns colegas se portem mal nas aulas, sendo os rapazes mais sensíveis ao mau comportamento do que as raparigas (53% vs. 41%). Quase uma quinta parte (18%) dos alunos da nossa amostra tem problemas de concentração, as raparigas mais do que os rapazes (21% raparigas vs. 13% rapazes).

Quanto à diversidade de origens, embora víssemos anteriormente que existem atitudes negativas perante o uso duma variedade diferente da parte do professor, 69% dos alunos gostam que haja meninos de diferentes países, e ninguém afirma não gostar. Portanto, parece que se aceitam e se valorizam as diferenças culturais entre os pares, o que deveria ser aproveitado durante a prática letiva, para enriquecimento mútuo. Do mesmo modo, em vez de se criarem barreiras entre os falantes dos diferentes “espanhóis” peninsulares e iberoamericanos e dos “portugueses” de Portugal, do Brasil e dos PALOP – como parecem querer fazer os defensores da política de “duas

línguas diferentes” (cf. Bagno, 2014) – dever-se-iam construir pontes, ensinando aos meninos a conhecerem-se e compreenderem-se cada vez melhor.

A heterogeneidade das turmas relativamente à idade é considerada muito problemática pelos professores, mas no caso de esta ser uma realidade incontornável, haveria que tentar convertê-la numa mais-valia. Aliás, 44% dos alunos gostam que haja no grupo alunos de diferentes idades, vs. 18% que não gostam. Deveria aproveitar-se a possibilidade de convivência e colaboração entre os alunos mais novos e mais velhos. Estes podem sentir-se úteis e habilidosos em relação aos mais novos, além de se tornarem mais responsáveis no seu eventual papel de modelos a seguir. Ao mesmo tempo, podem regressar a jogos e brincadeiras que talvez já sejam consideradas infantis dentro do seu próprio grupo etário. De facto, segundo os nossos dados, os mais velhos apreciam mais a companhia dos mais novos, embora se pudesse pensar que fossem os alunos pequenos que admiram e gostam de estudar com os mais velhos. Nas nossas aulas reparámos que para os grupos de irmãos de diferentes idades, muitas vezes separados desde o começo do infantário, é um prazer poderem estar juntos nas aulas de LM.

Interrogou-se sobre mais um fator relativo ao grupo, dado que muitas vezes ouvimos os pais a lamentarem-se que o seu filho sabe mais do que os outros na turma. Esta percepção é partilhada por 31% dos alunos que, efetivamente, sentem que os demais sabem menos do que eles. Isto tem consequências positivas e negativas, porque, por um lado, dá ao aluno segurança e mais oportunidades para desempenhar um papel ativo nas aulas e aprender mais, praticando mais. Por outro lado, sentir-se superior, como quem já domina o que os outros ainda só estão a aprender, pode causar falta de motivação e desinteresse, e, consequentemente, maus comportamentos, principalmente se o professor não desenvolver uma pedagogia diferenciada, designadamente através de exercícios desafiantes para os alunos em questão. De facto, quase uma quarta parte (23%) dos alunos pensa que não lhe faz falta ir às aulas porque já sabe falar a LM.

Além destes alunos, existem outros que, pelo contrário, consideram que “falam mal”, e que, por isso, têm vergonha de participar ativamente. Na nossa amostra, 10% dos alunos sentem que os demais sabem mais do que eles. Este grupo deveria receber especial atenção e apoio da parte dos professores, para ganhar coragem e participar mais, acelerando deste modo o processo de aprendizagem, mas muitas vezes os silenciosos são esquecidos porque não pedem atenção nem incomodam na sala. Os rapazes tendem a sentir mais do que as raparigas que os outros sabem menos (33% vs. 29%), e as raparigas, pelo contrário, que os outros sabem mais do que elas (12% vs. 7%), ou seja, eles são mais confiantes nas suas capacidades, e elas deveriam ser mais encorajadas.

Esta heterogeneidade do nível de proficiência, que os próprios alunos percebem, tal como a heterogeneidade relativa à idade e à origem, deveria poder converter-se numa força, por exemplo através de atividades em pares “dísparos”. No contexto norte-americano, em grupos em que parte dos estudantes (universitários) estudavam espanhol como LH e parte como LE, verificou-se que a interação entre pares mistos LH–LE resultava favorável principalmente para os alunos de LE. As duas partes constataavam que desfrutavam da colaboração mútua, e pareciam estar conscientes dos

pontos fortes e fracos de cada um; conhecimento intuitivo da língua, no caso dos aprendizes de LH, e conhecimento ortográfico e gramatical, no caso dos aprendizes de LE. (Bowles, 2011; Bowles *et al.*, 2014). Nas nossas aulas, tratar-se-ia de uma entreajuda paralela, entre os alunos que se situam em diferentes pontos do *continuum* da proficiência, nas diferentes modalidades. Um aluno mais velho com pouco domínio de vocabulário, p.ex., poderia realizar uma tarefa escrita com um aluno pequeno com um bom domínio de E/P mas que ainda não sabe escrever bem.

Relativamente ao gosto e à motivação dos alunos, destaquemos ainda alguns fatores exteriores às próprias aulas. Na questão seguinte, torna-se evidente a influência dos companheiros na vida das crianças e jovens em geral, já que até 44% dos alunos prefeririam estar com os amigos em vez de irem às aulas. Sem dúvida, muitos estariam dispostos a assistir às aulas, desde que o próprio grupo de amigos ou a melhor amiga, no caso das raparigas, os acompanhassem.¹³⁸ Segundo barómetros nacionais, para os jovens finlandeses, após a própria saúde, o amor e as relações pessoais são o mais importante na vida; o sentimento de pertença ao grupo de amigos é muito forte e os encontros com os amigos são diários (Myllyniemi, 2012: 35; Myllyniemi, 2014: 59).

Com vista à aprendizagem da LM, numa situação ideal, os pais proporcionariam oportunidades para os filhos criarem amizades duradouras já antes da idade escolar, entre crianças falantes da mesma língua. O encontro semanal com o amigo – ou primo – poderia constituir um forte incentivo para assistir às aulas de LM, como reparámos nas nossas aulas e como constatam alguns dos informantes. Os falantes destas línguas, contudo, vivem espalhados por diferentes bairros, o que dificulta a convivência, como vimos acima. Não existem concentrações de falantes nem de respetivos serviços, infantários e aulas de LM, como por exemplo no caso da comunidade de língua alemã, residente na cidade de Kerava (Helsingin Sanomat, 11.10.2014).

Por outro lado, o tempo que se passa com os amigos relaciona-se com o lazer e o descanso, longe do ambiente escolar. Depois da escola, de facto, em vez de irem às aulas de LM, 38% prefeririam estar a descontraír. Além disso, 26% têm *hobbies* simultâneos às aulas. Estes factos, mais uma vez, demonstram claramente a necessidade de incluir as aulas de LM dentro do horário escolar normal, para que não “roubem” o tempo livre dos alunos.

4.4.2 Organização das aulas na perspetiva das famílias

Seguidamente passaremos ao grupo de perguntas que medem o sucesso (ou insucesso) em como os diferentes municípios conseguem organizar o ensino das LM, do ponto de vista das famílias, de modo a que facilitasse a inscrição e a frequência dos alunos no mesmo. Verificamos que existe grande variação entre os resultados, destacando-se, também da perspetiva dos alunos e/ou pais, a cidade de Espoo como pioneira das boas práticas em cada um dos aspetos questionados.

A primeira condição para a frequência às aulas é que as famílias sejam informadas da existência das mesmas e do direito que o filho tem a receber ensino da LM. Por

¹³⁸ Algumas vezes, os alunos de origem africana traziam amigos seus finlandeses às aulas de P, o que muito nos alegrava, ainda que não soubéssemos quais os motivos para as inesperadas visitas.

consequente, logo no formulário de inscrição no ensino pré-escolar e, no ano seguinte, no formulário de inscrição no ensino básico, deveria existir uma caixa para as LM, como vimos acima. Dado que esta prática não existe em nenhum dos municípios, as famílias têm conhecimento acerca do ensino através de diversas fontes, mais frequentemente (32%) através de *outro*, o qual se refere, por exemplo, aos amigos ou conhecidos. As escolas individuais conseguiram transmitir a informação a menos da terça parte das famílias (27%), e o resto dos pais foi informado através da Divisão de Educação, da Internet, do professor de turma ou do próprio professor de LM (Gráfico 4.27).

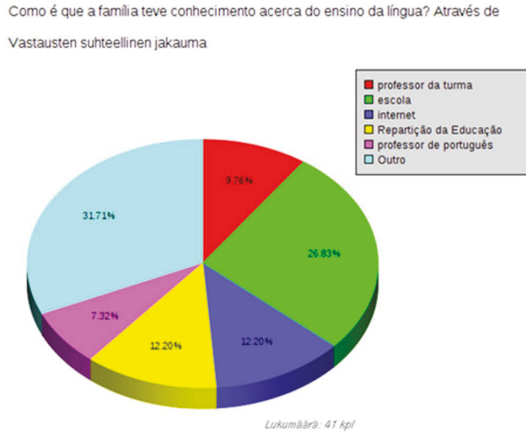


Gráfico 4.27 – Modo de informação acerca do ensino

Do mesmo modo, a inscrição faz-se através de diversos meios, em vez de um único; escola (39%), professor de turma (27%), Divisão de Educação (20%), professor de LM, Internet (Gráfico 4.28).



Gráfico 4.28 – Modo de inscrição

Apenas em Espoo, a maior parte das inscrições faz-se ou através da Divisão (40%) ou do professor da turma (40%). Devido ao facto de a Divisão ser a entidade responsável pelos horários e a escolha dos locais de ensino, além de dispor de todos os dados relativos aos alunos, deveria ser ela, na nossa opinião, também a responsável de fornecer a respetiva informação, nas suas páginas oficiais. No entanto, os horários são recebidos maioritariamente através do professor de turma (37%), do professor de LM (23%) e da escola (23%), recebendo-os apenas 15% através da Divisão de Educação (33% em Espoo, 0% em Helsínquia).

Existe ainda uma pergunta crucial relativa a este tema, que diz respeito à altura em que os pais receberam a informação sobre o horário e o local das aulas. Quase uma terça parte (27%) das famílias foi informada só depois de as aulas começarem; em Helsínquia, mais da metade das famílias (53%). Apenas em Espoo, todos foram informados antes do início do ano letivo, tendo, por conseguinte, os alunos espoosenses mais aulas do que os helsinquienses (cujos professores são obrigados a ficar nas salas vazias em vão, à espera dos alunos), além de conseguirem adaptar as aulas ao seu programa semanal de *hobbies* – e ao horário normal da escola, já que este se elabora respeitando o horário das LM.

Como foi sugerido anteriormente, para o bom sucesso do ensino, é indispensável uma estreita colaboração entre pais e professores, famílias e escola. Para o efeito, o ensino básico da área metropolitana conta com o sistema Wilma. Para os professores seria simples se pudessem colocar no Wilma toda a informação relativa ao ensino, incluindo os contactos com os pais, em vez de informar e atendê-los por telefone e por correio eletrónico pessoal. Mesmo assim, para entrarem em contacto com o professor, apenas em Vantaa a maior parte dos pais (91%) usa Wilma. Em Espoo, 40% dos pais a usa, e em Helsínquia, onde os professores de LM não dispõem sequer desta ligação, os pais são obrigados a usar outros meios (40% usam o telefone). (Gráfico 4.29.)

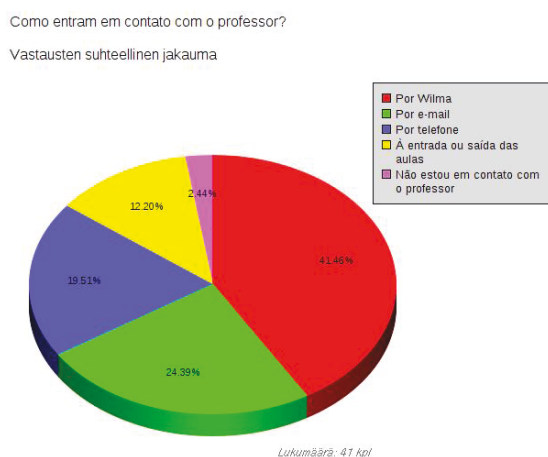


Gráfico 4.29 – Modo de contactar com o professor

Para casos de emergência, os professores deveriam ter sempre uma lista de telefones dos pais, como os outros professores, mas esta não lhes é fornecida.¹³⁹

No tocante ao local das aulas, para 23% dos alunos este é de difícil acesso, tendo problemas quase a metade dos alunos para se descolarem até às escolas onde se organiza o ensino, na capital (Helsínquia 47%, Vantaa 9%, Espoo 7%). É de destacar que os únicos alunos que, inclusivamente, têm medo de ir às aulas são os que moram em Helsínquia. Segundo os pais, as crianças mais novas receiam utilizar transportes públicos e atravessar a pé estradas largas e congestionadas. Na maior parte do ano letivo, já é de noite à hora das aulas de LM. Como vimos, Espoo consegue facilitar o acesso dos alunos aos locais das aulas através dum sistema de ensino por zonas, permitindo que os alunos estudem a LM mais perto da sua casa, o que se reflete na percentagem acima.

Espoo também criou um sistema estruturado de horários segundo a idade dos alunos. Assim, se para 26% da totalidade dos alunos os horários das aulas são complicados, a percentagem em Espoo é consideravelmente mais baixa (14%) do que em Helsínquia (36%) e Vantaa (27%).

Na questão seguinte, perguntámos se o aluno e os pais foram informados sobre os objetivos do ensino, tendo recebido uma resposta positiva de apenas 40% dos inquiridos, enquanto que 60% responderam de forma negativa (Gráfico 4.30).



Gráfico 4.30 – Informação sobre os objetivos

Mais uma vez, em Espoo, os resultados são muito mais positivos do que em Helsínquia, tendo 64% dos informantes respondido que sim, vs. 20% em Helsínquia. No que refere a esta informação, a entidade responsável não é apenas a Divisão, à qual incumbe disponibilizar os objetivos gerais nos respetivos Planos, mas também o próprio professor, o único quem – em teoria – conhece os objetivos concretos de cada

¹³⁹ Nós nunca conseguimos todos os números de telefone, apesar de várias tentativas, mas felizmente também não tivemos urgências, como casos de acidentes graves ou más-disposições repentinas nas aulas.

grupo ou aluno individual, caso existam. Os superiores deveriam, por sua parte, requerer aos professores a apresentação explícita dos objetivos do ensino às famílias, seja em reuniões de pais ou encontros pessoais, seja através de uma mensagem por escrito. Apenas uma quinta parte (20%) dos pais sabe onde se encontra o Plano Municipal e 21% dizem que o viram. Como se verifica, Espoo e Vantaa disponibilizam os Planos de cada LM nas suas páginas eletrónicas, enquanto que Helsínquia não. Aparentemente, na página de Vantaa, o plano estava mais visível, ou então era mais publicitado, dado que as percentagens de informantes que sabem onde se encontra o plano são as seguintes: Vantaa (36%) Espoo (21%) Helsínquia (7%).

Deixámos ainda espaço para os pais poderem acrescentar o que sabem sobre os objetivos do ensino. As respostas demonstram que um dos professores organiza reuniões nas quais informa os pais, mas os outros não o fazem, apesar de os pais se lamentarem da falta de informação.

Lo que el profesor nos dice en las reuniones con los padres.

Nada en absoluto.

Não nos deram nenhuma informação sobre os objetivos do ensino. Poderiam tentar melhorar isto. (Tr.)

Nao tenho informações, mas gostaria de saber.

Verificamos que alguns pais estão conscientes de que os objetivos são demasiados para serem cumpridos dentro das limitações de uma única aula semanal, como constata um dos informantes (ironicamente). Temos outro informante que chama a atenção para a necessidade de objetivos individuais, por causa da heterogeneidade de níveis de proficiência dos alunos.

El objetivo de la enseñanza es que los alumnos logran hablar, leer, escribir y entender el castellano. Esto lo encuentro formidable porque se logra con solamente una clase a la semana. Deberían tener a lo menos dos clases a la semana.

Os objetivos individuais também são importantes, dado que o nosso jovem não estuda a língua como língua materna. (Tr.)

Quanto à avaliação, é possível que os pais não conheçam bem os seus objetivos e critérios em nenhuma das disciplinas da escola, confiando no sistema finlandês e nos professores neste aspeto. Em média, uma terça parte (33%) das famílias foi informada acerca da avaliação do aluno em LM. Em Espoo, uma percentagem consideravelmente mais alta (57%) do que em Helsínquia (14%) conhece os critérios de avaliação. É na hora da avaliação que se tornam mais evidentes os resultados (estimados) do ensino e da aprendizagem, sendo que as notas e os certificados, geralmente, interessam tanto aos pais como aos próprios alunos. Se quase dois terços dos pais (67%) não sabem como os alunos são avaliados, além da falta de informação geral a este respeito, isto pode ser sinal de que a avaliação de LM não tem tanta importância como a das outras disciplinas, dado que não figura no certificado escolar. Neste ponto, também

possibilitámos que os pais escrevessem o que sabem sobre os critérios de avaliação e recebemos o mesmo tipo de respostas que na pergunta anterior.

Lo que nos cuenta el profesor en las reuniones periódicas que tenemos.

Tampoco nos han informado.

Apenas aquilo que está escrito no certificado. (Tr.)

Há um informante que afirma que se usam os níveis definidos pelo QECR na avaliação da aprendizagem da LM, o que demonstra, a nosso ver, que o Quadro é conhecido por alguns pais, mesmo que, na realidade, como vimos, não se aplique na avaliação deste ensino.

O aluno avalia-se segundo os níveis de referência europeus. (Tr.)

Temos outro informante que tem consciência dos eventuais efeitos negativos da avaliação e que recomenda uma avaliação individualizada em que a aprendizagem do aluno seja medida em relação ao seu próprio nível anterior e não em relação ao nível do grupo (avaliação subjetiva vs. objetiva).

A avaliação não deve destruir o entusiasmo e a motivação, mas é possível avaliar certas coisas, segundo os objetivos do aluno. (Tr.)

Resumindo, podemos constatar que, do ponto de vista das famílias, existem grandes lacunas nas práticas municipais referentes à informação que circula (ou não) sobre o ensino e entre as partes nele envolvidos, assim como na organização dos horários e locais onde decorrem as aulas, principalmente na capital.

4.4.3 Importância dada às diferentes competências e conteúdos

No seguinte grupo de perguntas, indagámos quais as competências e conteúdos – extraídos dos planos curriculares – que os informantes consideram importantes para se aprofundarem nas aulas. Antes de começarmos a analisar os nossos dados, convém resumir aqui a pesquisa de Rönkkö (2014), em que se estudaram as opiniões e propostas dos encarregados de educação dos alunos ($n = 501$)¹⁴⁰ sobre o ensino das LM ($n = 34$), através dum inquérito elaborado pelo grupo responsável pelo Anexo 3 do novo Currículo Nacional, dedicado às LM. O inquérito, que continha perguntas abertas e fechadas, foi enviado pela própria Oph aos organizadores do ensino. Numa escala de *importante*, *não importante*, *não sei dizer*, os pais dos alunos foram convidados a valorizar a importância dos seguintes conhecimentos e competências: pronúncia, produção oral, narração, leitura, escrita, gramática, vocabulário da LM, vocabulário das outras disciplinas, literatura escrita e oral na LM, costumes e

¹⁴⁰ É de notar o curioso facto de que o maior número de respostas chegou de Espoo, enquanto não houve nenhum informante de Helsínquia, cidade com o maior número de alunos e de línguas ensinadas. Além disso, houve respostas escritas nas LM que a investigadora não foi capaz de interpretar. (Rönkkö, 2014: 32, 84).

tradições, história da comunidade linguística. Entre estas, a leitura, a escrita e a produção oral foram avaliadas como as competências mais importantes para serem desenvolvidas nas aulas de LM, enquanto que o ensino do vocabulário próprio das outras disciplinas foi considerado como o conteúdo menos importante. As competências linguísticas priorizaram-se em relação às culturais. (Idem.) Tendo encontrado estes resultados após analisar os nossos, relativos a E/P, podemos observar que vão perfeitamente ao encontro destes.

Os nossos pais responderam que *concordam* com a importância de quase tudo, achando mais relevantes, porém, as competências de escrita do que as orais. Assim, o desenvolvimento da escrita é a única competência que a totalidade dos informantes consideram importante (Gráfico 4.31).

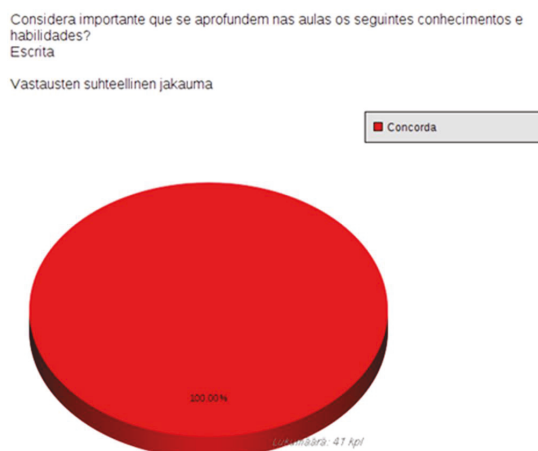


Gráfico 4.31 – Importância dada à escrita

A gramática, por sua vez, julga-se mais importante do que a história e cultura ou os conteúdos relacionados com o bilinguismo ou a identidade bicultural. É de destacar que os conhecimentos linguísticos, inclusivamente os orais, são julgados bastante mais importantes do que quaisquer outros conteúdos.

Dado que os pais valorizam tanto o domínio da linguagem escrita, seria de esperar que dessem importância à literatura e a outros tipos de textos, mas menos de metade é que os considera importantes e apenas metade crê ser importante que o filho estude clássicos da literatura em LM. Isto demonstra, eventualmente, que os pais têm sentido pragmático e sabem que a literatura infanto-juvenil é mais acessível às crianças, sendo este o segundo conteúdo mais valorizado, depois da gramática. Inclusivamente, 12% dos pais opõem-se ao ensino da literatura clássica, talvez influenciados por más recordações de próprias leituras forçadas em idades inadequadas.

Como conteúdos menos importantes, os pais consideram o estudo comparativo da LM com o finlandês/sueco e com as demais línguas românicas. Dado que muitos pensam que nas aulas só se deve falar e praticar a LM, devem rejeitar que qualquer atividade relacionada com o finlandês/sueco seja nociva e/ou “roube” o pouco tempo

que devia dedicar-se à LM, parecendo desconhecer as potencialidades que as práticas bilíngues oferecem ao ensino, como vimos anteriormente.

No entanto, segundo a nossa experiência, na hora da escolha da primeira LE, cujo estudo começa no 3º ano, um dos critérios é que esta facilite a posterior aprendizagem da segunda ou da terceira LE. Ou seja, os pais escolhem por exemplo o alemão porque assim o filho tem mais facilidade para aprender o sueco,¹⁴¹ língua nacional cujo estudo é obrigatório em todos os níveis de ensino.¹⁴²

Esta consciência parece não existir em relação às LM, mesmo que o E/P facilitem a aprendizagem das outras línguas românicas, dado que apenas uma terça parte dos pais (33%) concorda com a afirmação de que o estudo comparativo tem importância, e quase uma quinta parte (18%) discorda, sendo esta a percentagem negativa mais elevada neste grupo de perguntas (Gráfico 4.32).

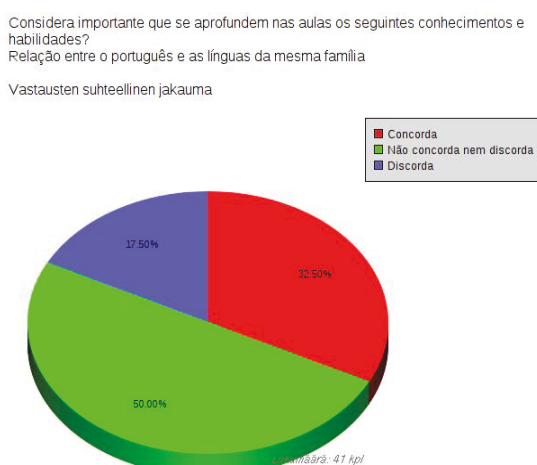


Gráfico 4.32 – Importância dada à relação entre E/P e as línguas românicas

Aqui cabe lembrar que, devido ao lugar solitário do finlandês, no grupo das línguas fino-úgricas, não se praticam na Finlândia estratégias de intercompreensão, como

¹⁴¹ Discussão através da página de Facebook e da lista de correio eletrónico dos pais da turma da nossa filha, antes da entrega, a 20.1.2015, do formulário no qual os alunos do 2º ano marcam a sua escolha da 1ª LE (A1). Os outros argumentos apresentados na discussão foram os seguintes: se o filho escolher uma língua menos estudada (neste caso, o alemão), mais tarde entraria com mais facilidade num liceu “melhor”. O inglês (A2) vai ser estudado de todos os modos a partir do ano seguinte. O sueco é considerado como uma língua fácil, cujo domínio alarga as oportunidades laborais futuras na Finlândia e nos países vizinhos. É de destacar que ninguém apontou o valor intrínseco do plurilinguismo e do facto de que as escolas de Espoo e Helsínquia, por enquanto, ao menos oferecem algumas opções (inglês, sueco, alemão e francês), pelo contrário de Vantaa, onde a 1ª LE obrigatória é o inglês. A oferta das línguas A2 é maior, embora na realidade não se consigam formar muitos grupos, devido a que em Vantaa, o número mínimo para um grupo é de 18 alunos (vs. 14, em Espoo). (Vantaan Sanomat, 4.2.2014).

¹⁴² O Parlamento votou a favor da rejeição (134–48) duma iniciativa da cidadania para converter o sueco numa disciplina optativa em todos os níveis do ensino (Parlamento Finlandês, 6.3.2015). O nível de proficiência em sueco tem vindo a cair com estrondo desde que o Artigo 18 da Lei sobre o Ensino Secundário (13.8.2004/766) permitiu que as quatro provas nacionais obrigatórias não tivessem que incluir o sueco. (Savon Sanomat, 25.3.2016).

leitura de textos em línguas próximas, aproveitadas entre os aprendizes europeus falantes de línguas românicas, germânicas e eslavas.¹⁴³ Apresentando E/P como portas para as outras línguas da mesma família, os professores de LM teriam mais um argumento eficiente – de índole pragmática – para incentivarem e motivarem os seus alunos.

Talvez fosse mais difícil argumentar a favor do estudo da história da língua, nos tempos que correm, dado que os próprios planos curriculares privilegiam os aspetos funcionais e comunicativos da língua à custa do estudo explícito da gramática, sem mencionar a gramática histórica ou os textos escritos em variedades diacrónicas em desuso. Contudo, caso se ensinasse sobre as longas raízes e rica tradição oral e escrita das LM, e sobre algumas das etapas cruciais na evolução destas línguas, os alunos poderiam chegar a valorizá-las mais por si.

No Quadro 4.9, expomos ainda as percentagens das respostas afirmativas à pergunta sobre a importância de que se aprofundem os diferentes conhecimentos e capacidades nas aulas.

Quadro 4.9 – Importância dada aos diferentes conhecimentos e habilidades

Conhecimentos e capacidades	Respostas (%)
Escrita	100
Leitura	98
Produção e compreensão oral	90
Gramática	90
Literatura infantil e juvenil	81
História, geografia	66
Identidade linguística e cultural	65
Outros temas de cultura	57
Conhecimento das normas sociais	56
Clássicos da literatura em E/P	50
Outro tipo de textos	47
História da língua	35
Relação entre E/P e finlandês/sueco	33
Relação entre E/P e línguas da mesma família	33

Neste outro ponto, também deixámos um espaço nos inquéritos, para os informantes responderem se acham que existem ainda outros conhecimentos e capacidades que se deveriam adquirir nas aulas. Contrariamente ao que acontece nos outros espaços livres, preenchidos por grande parte dos informantes, aqui poucos se pronunciaram, o que pode indicar que, ou consideraram a lista acima suficientemente completa, ou compreendem que as limitações de vária índole não permitem aprofundar muitos mais conteúdos do que a língua em si.

He respondido que sí a todo, todo es importante, pero sé que el tiempo es limitado y que es imposible que encuentren profesores que sean capaces de hacerlo todo :)

¹⁴³ Método de ensino e aprendizagem simultânea das línguas românicas, cf. os projetos Galatea e Eurom4, para as línguas românicas, informação disponível nas páginas dos projetos europeus Galanet e Eurocom5, consultadas a 6.5.2016 (<http://www.galanet.eu/>; <http://www.eurom5.com/>).

Soy realista en cuanto se refiere a expectativas. Sin duda me encantaría que se pudiera profundizar en literatura y otros temas, pero con una hora y media, me parece más importante priorizar el estudio del idioma per se.

Quando perguntámos se o ensino correspondeu às expectativas do aluno e dos pais, a maior parte (62%) respondeu que sim, nos três municípios, sendo a percentagem mais baixa em Helsínquia. Temos testemunhos de pais que dizem que “não esperavam milagres”, por isso podemos concluir que as expectativas também não eram muito altas. É possível que a reputação deste ensino não seja muito positiva entre as famílias que têm conhecimento acerca do mesmo. Por esta razão, devido à formulação da pergunta, os que responderam *não* (38%) podem ter ficado positivamente surpreendidos, se tinham uma imagem negativa, à partida. Contudo, colocamos a hipótese de que, na maior parte dos casos, as famílias tenham esperado mais do ensino do que este revelou poder oferecer, na realidade.

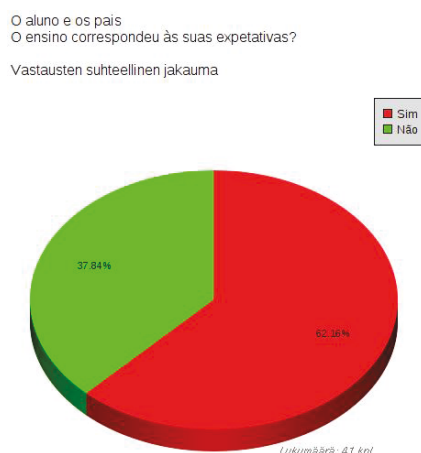


Gráfico 4.33 – Correspondência do ensino com as expectativas

Os pais escreveram ainda que tipo de expectativas têm em relação ao ensino. Verificámos que estas oscilavam entre as mais modestas e as mais altas, demonstrando um vasto leque de valores e prioridades – conscientes ou não – relacionados com a língua, cultura e identidade. Para alguns pais, é suficiente que o filho veja que existem outros meninos bilíngues e biculturais e que as aulas reforcem a LM e impeçam que se perca. Não querem ser exigentes nem pôr os filhos sob pressão, considerando quase como um “bónus” se a competência em E/P se desenvolver, graças ao ensino.

Para as crianças é bom que vejam que outros meninos também têm as mesmas línguas em casa (finlandês e espanhol) e que os pais são de dois países diferentes. (Tr.)

Que se mantivesse a competência na língua e que até se desenvolvesse mais. (Tr.)

Alguns, por seu lado, desejariam mais trabalhos de casa que os pais pudessem fazer juntamente com os filhos. Esta disposição deveria aproveitar-se, podendo representar o único momento na semana em que o pai ou a mãe usaria um registo académico e escrito de LM com o filho.

Nós por enquanto temos uma atitude "relaxada" ao ensino, não queremos que cause demasiado stress à criança, mesmo que consideremos MUITO importante que o nosso filho aprenda o espanhol tão bem como o finlandês. Apreciamos muito o mero facto que se organize este tipo de ensino. Não sabemos opinar sobre o nível do ensino, parece que não se exige demasiado (quase não há trabalhos de casa etc.), mas por outro lado pensamos que "tudo é uma mais-valia", e o principal é que o menino vá às aulas. Talvez quiséssemos mais um bocado de trabalhos/exercícios que pudesse fazer com o pai. (Tr.)

Há pais que têm filhos fluentes a nível oral em contextos quotidianos, mas que querem que estes compreendam que não basta saber falar, que é preciso estudar e aprender também registos formais, a língua escrita e a norma culta, para os filhos poderem ser proficientes em quaisquer contextos, incluindo os que são fora dos círculos familiares. Os pais talvez não estejam plenamente conscientes de que esta aprendizagem se realizaria de modo natural através do ensino de outras disciplinas ministradas na LM, ainda que alguns mencionem o uso veicular da LM. Também temos notícia de pais que exigiram a um professor que ele ensinasse outras matérias nas aulas de LM.

El niño habla y entiende bien español pero tiene que aprender a escribir con corrección (gramática) y a leer con facilidad.

Que use el español, que entienda que aunque lo habla no lo maneja y que es bueno aprender.

Su capacidad para expresarse en un español culto y estándar tanto a nivel escrito como oral. Para ello, podría recibir formación en español en temas muy variados: además de Lengua, Literatura, Geografía, Historia, etc.

Alguns pais apontam para o certificado e o eventual exame de LM nas provas finais do ensino secundário, como documentos úteis aos filhos no futuro. Este tipo de atitudes utilitaristas são visíveis também nos exemplos que dão sobre as vantagens da proficiência na LM, a qual, entre outras, lhes irá permitir fazer um estágio no estrangeiro.

Um certificado do nível de proficiência para uso posterior. (Tr.)

Talvez a possibilidade de fazer a prova final do ensino secundário na língua, e um ano de intercâmbio. (Tr.)

Temos, ainda, uma expectativa que constitui uma espécie de oxímoro – irónico ou não – no qual o informante espera "unicamente" quase "tudo" das aulas:

La única expectativa que tengo en relación con la enseñanza es que mis hijas aprenderán a apreciar, dominar y amar el idioma de castellano con el apoyo de la clase.

Com efeito, esta resposta condensa a grande afetividade relacionada com a disciplina de LM, da parte de muitos pais, que deveria canalizar-se em formas concretas através das quais eles, por seu lado, apoiariam e promoveriam o ensino de LM, em estreita colaboração com o solitário professor.

4.4.4 Opiniões sobre participação parental e propostas para o ensino

No último grupo de perguntas, inquirimos sobre o papel que os próprios pais desempenham ou estariam dispostos a desempenhar no ensino da LM, e sobre as suas atitudes perante diferentes propostas para uma eventual reorganização deste ensino. A grande maioria (90%) concorda que motiva e incentiva o aluno a participar nas aulas de LM, e quase três quartos (74%) ajudam o filho com os trabalhos de casa, apesar de haver professores que não os marcam.

Os pais incentivam o uso das LM em casa e esforçam-se para acompanharem os mais pequenos às aulas, mas as percentagens diminuem consideravelmente quando perguntamos se estariam dispostos a participar nas aulas. Pouco mais da metade (56%) gostaria de ir falar por exemplo sobre o seu país de origem, e menos da metade (46%) estaria disposta a assistir às aulas como professores auxiliares (Gráfico 4.34).

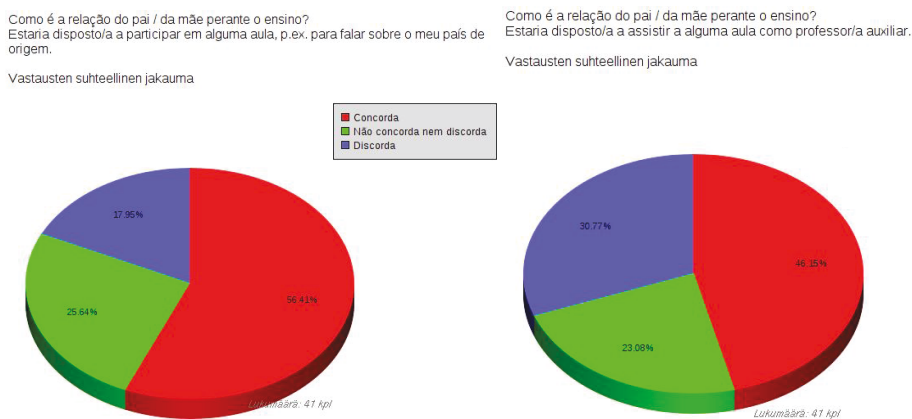


Gráfico 4.34 – Disposição para participar no ensino como pai (esq.) e como professor auxiliar (dir.)

As explicações para esta menor disposição, acreditamos, poderão ser várias, sendo a primeira naturalmente o facto de os pais terem outras tarefas prioritárias, como cumprir os seus horários laborais ou cuidar de irmãos mais novos em casa. A segunda é que, mesmo existindo alguns grupos de LM em que o pai ou a mãe de algum dos alunos está sempre presente, esta não é uma prática comum. Na Finlândia, o ensino público é público de forma muito concreta, isto é, qualquer pessoa pode assistir às aulas, ainda que seja permitido impor limites para a assistência (Vehkamäki, 2006: 10). Contudo, normalmente, os pais só entram nas salas durante os “dias de portas abertas”, organizados para (eventuais) futuros alunos e as suas famílias. A terceira razão, que será a mais comum, parece-nos ser a insegurança dos pais perante a ideia de ficarem em frente da turma e do professor.

Os pais deveriam ser incentivados a irem falar sobre coisas simples, num tom coloquial, sem exigências de abordagens profundas de temas culturais ou científicos ou de utilização de um registo culto. Àqueles que se disponibilizassem para professores auxiliares, dever-se-ia explicar que não teriam nenhuma responsabilidade das escolhas didáticas, mas que a mera presença na sala, ou o mínimo apoio de outro adulto nas

atividades, podem facilitar muito o trabalho do professor e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, refletimos acerca das opiniões dos informantes sobre diferentes propostas relativas à organização do ensino. A primeira relaciona-se com a questão polémica de quem deveria ter acesso às aulas. Como vimos, a própria definição de LM de alunos de origem estrangeira é arbitrária, e nos documentos oficiais refere-se unicamente ao uso, atual ou passado, da língua (“de casa, de manutenção”) e à origem dos alunos, não existindo critérios objetivos nem meios de avaliação para realizar uma classificação dos alunos segundo a sua proveniência, identificação, uso atual ou proficiência na língua em questão. De facto, um dos professores sugere que se organize uma prova de ingresso, porque acha que deveria exigir-se um nível mínimo de proficiência aos alunos.

Na nossa proposta “Só os alunos que falam E/P deveriam ter direito a assistir às aulas” empregamos o verbo vago “falar”, que pode tanto referir-se ao uso como ao nível de proficiência e que, por outro lado, pode incluir também os que compreendem a língua mas que só numa situação onde fossem obrigados, falá-lo-iam. Assim, 41% dos informantes estão de acordo com esta proposta, o que significa que temos um grande grupo de pais que pensa como o professor acima mencionado, estando dispostos a restringir o acesso ao ensino. Todavia, a maioria dos pais discorda (26%) ou está indecisa (33%) (Gráfico 4.35), estando talvez conscientes de que a questão é mais complicada do que a proposta deixa entender, possibilitando-nos concluir que a maioria aceita o sistema atual permissivo. Haveria que informar os pais (e não só) sobre as diferentes definições de LM/LH e sobre os diferentes níveis e modalidades de competência bilingue e explicar-lhes como poderia ser aproveitada a heterogeneidade para o bem de todos os elementos do grupo.

Que opina sobre as seguintes propostas?
Só os alunos que falam português deveriam ter direito a assistir às aulas.
Vastausten suhteellinen jakauma

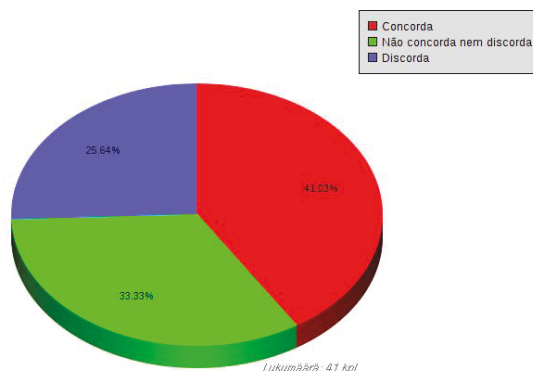


Gráfico 4.35 – Opinião sobre o direito ao ensino

As seguintes propostas medem a opinião dos pais acerca da inclusão do ensino da LM no programa escolar normal entre as outras disciplinas e, por outro lado, a utilidade do ensino quando comparado com a aprendizagem que poderia ter lugar através de atividades informais.

Contrariamente ao que se poderia esperar – na medida em que para 26% dos alunos os horários das aulas são complicados – apenas 64% são da opinião que as aulas deveriam integrar-se no horário normal (Gráfico 4.36). Talvez os restantes informantes pensem que, de qualquer modo, não iria ser possível incluir o ensino da LM no horário porque os alunos se encontram espalhados em escolas diferentes, sendo a sua deslocação um problema inultrapassável.

Não obstante, apenas 13% pensam que as atividades livres em clubes seriam melhores do que o ensino formal nas salas de aulas, opinando mais da metade (54%) que não (Gráfico 4.36). Aqui gostaríamos de lembrar que os clubes que funcionam à tarde poderiam servir de via intermediária entre o ensino formal e informal das LM.



Gráfico 4.36 – Opinião sobre a integração das aulas no horário escolar (esq.) e sobre as atividades livres (dir.)

Na pergunta seguinte, indagámos as opiniões dos pais acerca de eventuais escolas bilingues em E/P. Desde 1991, as escolas onde o ensino é ministrado em LE não precisam de solicitar uma autorização ao Ministério da Educação, sempre que o seu ensino se realize segundo o Currículo Nacional em vigor. Além das escolas tradicionais Internacional, Inglesa, Alemã, Francesa, Russa, e dos programas em inglês de certos liceus (International Baccalaureate Diploma Programme), existem várias escolas “normais” que também ensinam parte das disciplinas em outras línguas, como espanhol, estoniano e chinês – além das acima mencionadas –, com vista não só aos alunos finlandeses, mas também ao grupo cada vez mais numeroso de bilingues (Kajasto, 2015).

Apesar de terem uma atitude muito favorável perante o bilinguismo, apenas cerca da metade (51%) dos nossos informantes são de opinião que deve/deveria haver uma escola de ensino bilingue E/P (Gráfico 4.37). A outra metade talvez não saiba muito bem o que pode significar, na prática, o ensino bilingue, ou talvez pense que é mais conveniente que os filhos estudem na escola mais próxima de casa, ou que vão aprender E/P mesmo que estes não sejam usados como línguas de ensino. Os falantes de espanhol, tendo já desde 2009 turmas bilingues numa escola de Helsínquia (Helsingin kaupungin opetusvirasto, 2009), mostram-se mais favoráveis à escola bilingue (53%) do que os falantes de português (43%) que não dispõem desta opção.

Que opina sobre as seguintes propostas?
Na área metropolitana deveria haver uma escola que oferecesse ensino bilingue português-finlandês.

Vastausten suhteellinen jakauma

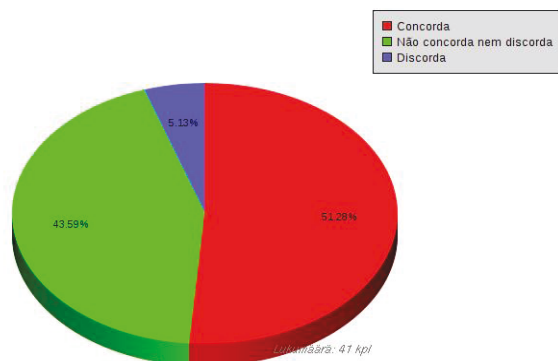


Gráfico 4.37 – Opinião sobre escolas bilingues

No tocante à participação de voluntários das comunidades linguísticas, 69% pensam que os falantes nativos poderiam participar nas aulas. Contudo, parece não haver muita confiança na capacidade e/ou boa vontade de particulares, dado que menos da metade (47%) é da opinião que o Estado deveria financiar eventuais organizadores privados (Gráfico 4.38).

Que opina sobre as seguintes propostas?
O Estado deveria financiar a organizadores privados de ensino da língua materna.

Vastausten suhteellinen jakauma

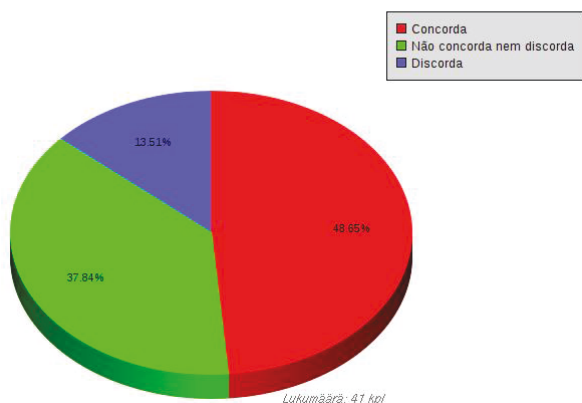


Gráfico 4.38 – Opinião sobre organizadores privados

A confiança no setor público, pelo contrário, é notória, pois o sistema educativo finlandês tem sido elogiado a nível internacional, desde que se começaram a publicar os resultados dos estudos de PISA. As recentes experiências negativas da privatização

do ensino na vizinha Suécia, que muitas vezes nos serviu de modelo também em questões educativas, certamente aumentaram a desconfiança na educação privada.¹⁴⁴

Quando questionados sobre a existência de eventuais outros fatores que influenciam a motivação do aluno para assistir às aulas, os informantes repetem alguns dos fatores já mencionados de índole familiar, social, utilitária, prática, ideológica, ou referente ao próprio ensino. Assim, algumas das fontes de motivação mencionadas são o facto de que em casa se fale E/P e que os amigos e familiares, primos, tios e avós o falem. Alguns dos alunos querem frequentar o ensino secundário no país de origem do/a pai/mãe quando forem maiores. Outros abandonaram as aulas por causa de “outros *hobbies*” – expressão que confirma que o ensino de LM é considerado como um *hobbie* entre outros, e não uma disciplina – ou porque o local e o horário das aulas era demasiado complicado – se fossem mais acessíveis, os alunos ainda assistiriam às aulas. Há alunos que têm medo de ir sozinhos às aulas e outros que, por sua vez, estão motivados a ir graças aos primos com quem se encontram nas aulas. Alguns pais apontam para a falta de objetivos e de desafios incentivantes do ensino, além da falta de sossego que dificulta a aprendizagem, enquanto outros desejariam que o ensino fosse “mais moderno e dinâmico”. Surge, ainda, novamente, o problema das variedades:

El profesor [de um país] corrigió formas de expresión que en [outro país] eran correctas. El profesor tiene que saber y respetar los distintos tipos de español que hay.

Decidimos que ela nao assistiria as aulas para nao confundi-la ainda mais (professora usa português de Portugal).

Gostaríamos de ter aulas de português do Brasil em Helsinque.

Como vimos, as atitudes de todos os nossos informantes são positivas em relação à possibilidade de os filhos frequentarem o ensino de LM, ao contrário de certa opinião pública (Länsiväylä, 7.5.2015). Contudo, sabendo de casos em que um dos pais – geralmente a mãe, mas nem sempre – se sente muito sozinho como “promotor” da língua minoritária, havendo mesmo pais (finlandeses) que se opõem às aulas de LM, perguntámos, ainda, como o informante descreveria as atitudes do seu cônjuge / outro encarregado de educação do aluno. Aqui, apenas um informante afirma que, para o cônjuge, a questão da língua não é tão importante como para ele, mesmo que este incentive o filho a ir às aulas. Os restantes recebem todo o apoio possível do parceiro, sendo este em alguns casos inclusivamente a parte mais ativa na hora do transporte e dos trabalhos de casa.

Las actitudes de mi cónyuge son solamente positivas y apoyadoras sobre el asunto.

O meu cônjuge participa nas aulas, normalmente também porque é ele quem leva o aluno às aulas, porque se não, a criança não poderia frequentá-las. (Tr.)

¹⁴⁴ A Suécia é um dos poucos países no mundo onde é permitido que as escolas privadas, parcialmente financiadas pelo Estado, possam ter lucros. Os resultados de PISA demonstram um deterioramento mais rápido de resultados escolares na Suécia do que nos restantes países da OECD. (Helsingin Sanomat, 25.8.2014.)

O pai apoia e ajuda com os trabalhos de casa. Poderia talvez participar nas aulas como professor auxiliar ou ir falar da sua terra. (Tr.)

Os dois encorajamos e também exigimos às crianças que vão às aulas de espanhol. Contamos-lhes como é bom ser bilingue, que vai ajudar-lhes no futuro e facilitar a aprendizagem de outras línguas também. (Tr.)

Toda a família considera o ensino muito importante e desejável. (Tr.)

Os dois sentimos gratidão em relação ao ensino e achamos magnífico que se organize em Helsínquia. (Tr.)

Seguidamente, interrogámos os informantes sobre que propostas práticas sugeririam, caso pensassem que a comunidade falante de E/P poderia colaborar nas aulas. Não pensámos nas autoridades ao formularmos esta pergunta, todavia, numa parte das respostas menciona-se o apoio dos respetivos Estados, destinado ao ensino e à divulgação da língua e cultura, que a comunidade espanhola já aproveitou. Entre 2010 e 2014, por exemplo, organizaram-se numerosos eventos e formações para alunos e professores de espanhol em todo o país, no âmbito do projeto *¡En español!*, subvencionado pelo Departamento (Consejería) de Educação da Embaixada de Espanha, a Oph e a Divisão de Educação de Helsínquia. Neste momento, porém, apenas a Embaixada do Brasil está a desempenhar um papel ativo na área do ensino, tanto de crianças como de adultos, inclusivamente na Universidade. Para alguns pais, é importante que as aulas de LM sejam organizadas pelas autoridades locais e colocadas, aos olhos dos filhos, em pé de igualdade com as restantes disciplinas, de modo que estes se sintam obrigados e/ou motivados a frequentá-las.

El estado español también dispone de una partida en su presupuesto para subvencionar las clases de español a hispanohablantes. En su día la comunidad de españoles hicimos uso de esa oportunidad. El problema en aquel momento fue la falta de consistencia. Se empezó con fuerza pero cada vez aparecían menos niños. Actualmente un grupo de padres españoles organizan actividades para niños pequeños.

Creo que mas cooperacion entre las embajadas y sus oficiales culturales con la diaspota latina en la zona metropolitana acerca del apoyo cultural de la lengua castellana. Empezar una discusion con el centro cervantes.

Creemos que debería ser organizado y financiado por la administración local.

Dado que as crianças hoje em dia (pelo menos na nossa família) têm vários *hobbies*, é importante que o ensino das línguas “pertença” à escola e não seja do tipo de atividade em clubes, que seria mais fácil dispensar. Para nós, as aulas de espanhol significam o mesmo que o resto das disciplinas, só se pode faltar por motivos de saúde/férias extra. (Tr.)

Alguns informantes não se referem especificamente às aulas, nas suas respostas, mas sim a outras atividades – consideradas mais divertidas – que as respetivas comunidades organizam e as quais já enumerámos anteriormente. Como propostas novas, temos aqui a organização de jantares em restaurantes latinos onde as famílias falantes de E/P poderiam juntar-se, e atividades com parceiros falantes da mesma língua, parecidas com aquelas que se destinam a criar um ambiente de colaboração e

companheirismo nas escolas, através do sistema de “padrinhos” ou “*pals*” que normalmente são alunos das classes superiores.

La comunidad de habla hispana todavia es muy pequeña en el area metropolitana de Helsinki, a veces organizan actividades pero de una forma muy minoritaria.

Há uma iniciativa privada do ensino de português em Espoo, na biblioteca do Sello Grupo Cultural Gente Brasileira e também as aulas fornecidas pela embaixada, infelizmente com baixa adesão.

EOS [encuentro de organizaciones sociales]

Hablar con varios restaurantes latinas para tener una noche de la familia endonde las familias podrian converger. Algo mas practica seria organizar unas tardes en el recreo con la clase escolar del castellano.

Organización de actividades grupales extraescolares y voluntarias entre los niños hispanohablantes.

Atividades diversas a base de voluntários, atividades em colaboração com “*pals*” ou padrinhos de língua. (Tr.)

Clubs de conversacion donde los ninos se diviertan y a la vez practiquen el espanol.

As respostas que se referem à participação das comunidades nas aulas apontam para os recursos humanos existentes não aproveitados entre a população multinacional e pluricultural, capacitada para as mais variadas intervenções e em posse de materiais que se poderiam partilhar nas aulas. Na prática, para não carregar muito os professores, as turmas de LM poderiam escolher uma pessoa (pai ou mãe) de contacto, ou até formar associações de pais, típicas nas turmas e escolas do ensino básico, para coordenarem o tipo de atividades propostas. As visitas e apresentações dos pais e demais falantes nativos seriam educativas e divertidas para os alunos, como também para os próprios pais que ao participarem chegariam a conhecer os grupos onde os filhos estudam. Para os dias especiais propostos por um informante, fora do horário das aulas, talvez fosse difícil conseguir organizadores e audiência, a não ser que estes se tornassem em novas “tradições” próprias dos grupos de E/P, que poderiam coincidir com datas festivas do mundo hispânico e lusófono. Nas escolas finlandesas, é típico que se criem dias ou eventos especiais, que acabam formando parte da rotina do ano escolar.

Voluntarios para hablar de su país de origen, cantar canciones típicas...

Visitas informais onde, através dos indivíduos, se poderia ver quantos países há onde se fala espanhol no mundo, quantos dialetos e sotaques diferentes tem. (Tr.)

En la comunidad hay gente que sabe de todo: teatro, pintura, etc. cosas que pueden darle variedad a las clases y un contexto para practicar y usar el español de una manera diferente que solo estar en clase. Tambien la comunidad misma tiene mas libros, musica y peliculas que podrian utilizarse como material en clase.

Seria interessante que peças de teatro, apresentações musicais e de danças fossem feitas.

Para tener un día especial (con tema especial bien planeado) por ejemplo 2-3 veces durante el semestre.

Relativamente às medidas que as autoridades competentes deveriam tomar para desenvolver o ensino, os informantes voltam a sugerir a integração das aulas no horário escolar, o aumento do número de aulas semanais, a nivelção dos grupos principalmente pelo nível de proficiência, mas também pela idade dos alunos, e a exclusão daqueles que não dominam a língua. Desejam, ainda, que o município subvencie a aquisição dos livros de texto de LM – sendo todos os demais livros e materiais escolares gratuitos no ensino básico – pagos hoje pelos próprios pais.

La integración en el propio colegio y la posibilidad de aumentar quizás las horas lectivas.

Poderiam participar nos gastos dos materiais didáticos. Neste momento, os próprios pais compram (pagam) os livros. (Tr.)

Nivelación de los grupos por conocimientos de la lengua y no por edades o cursos escolares.

Que intentasen hacer más grupos teniendo en cuenta las edades y nivel de español. Los niños que ya hablan español no deberían estar en el mismo grupo que los que tienen derecho a aprender la lengua porque es la lengua del padre o de la madre (si no hablan la lengua). Los niños que han pasado una temporada en algún país de habla hispana no deberían tener el derecho automático a participar en estas clases.

Desejariamos naturalmente que as aulas de português se pudessem organizar integradas no horário escolar, de alguma forma ou de outra. Para nós trazer / ir buscar a criança às aulas resultou complicado, aliás, houve problemas de disciplina (o grupo era muito heterogêneo relativamente aos conhecimentos) e isso diminuiu o entusiasmo pelo estudo. Mas a principal razão na prática foi a dificuldade dos horários e do transporte, que levaram à interrupção dos estudos. Tencionamos recomeçar as aulas de português quando a criança saiba / possa circular sozinho no centro (no próximo ano ou no seguinte). A criança fala fluentemente, mas ainda está muito no princípio na escrita e nos conhecimentos gramaticais. (Tr.)

Os pais também chamam à atenção a qualidade do ensino, referindo-se à competência e ao empenho dos professores de LM. Por vezes, parece tratar-se de antipatias pessoais, além da falta de confiança no profissionalismo dos docentes.

O fato de o ensino ser de boa qualidade é essencial. Os professores têm de ser hábeis e competentes. (Tr.)

Mi hija fue a pocas clases de español en la ciudad de [--]. Estábamos muy descontentos con el profesor: ninguna motivación ni preparación de las clases. Incluso llegó a poner una película de dibujos sin sonido. Tampoco nos gustó que se mezclaran alumnos que no sabían casi español o que no era claramente su lengua fuerte con otros que hablan fluidamente. Para estos últimos les importante enseñarles gramática y mantenerlos motivados.

Desejaria que houvesse mais professores [de LM] (assim haveria mais escolha, se não se leva bem com certo professor), mais escolha de horários e, claro, seria ótimo se as aulas fossem mais perto de casa (percebo bem que não seja possível organizá-las em todas as escolas). (Tr.)

Houve um informante que ficou com tão má impressão do professor que decidiu começar a organizar ele próprio o ensino, contratando e pagando a uma professora, adquirindo os livros no país de origem e colaborando ativamente na escolha dos conteúdos do ensino – o que raramente acontece com os professores de LM – e nos trabalhos de casa.

En [um bairro da área metropolitana] nosotros le pagamos a una profesora particular para enseñarle a nuestros hijos español. Vienen chicos también de otros lados. Armé dos grupos, uno [--] donde hay chicos de 9 a 12 años [--] y otro de 7 años [--]. Es genial el sistema porque yo compro los libros en [o país de origem] para todos los chicos, los padres después me los pagan. Seguimos el método de los libros. Los padres podemos influenciar en cuanto tarea queremos porque estamos en contacto con la profesora por mail y le vamos contando como va la cosa. Por ejemplo, le decimos que queremos que lean un cuento por semana, y ella manda un cuento por semana para leer y después unos ejercicios. Los padres tenemos que ayudar mucho a los hijos con las tareas. Cada semana hacen por lo menos una hora de tarea en español y tienen una hora de clase. Nunca fui a las clases de la ciudad. Tuve solo una entrevista (patética) con [o professor] y me bastó para no ir. Había que llevar a los chicos al otro lado de la ciudad a las 14hs con lo cual yo no podía trabajar ese día. [--] Mis dos amigas que fueron ya lo dejaron y traen a sus hijos a las clases [organizadas pelos pais] ;-). (Mensagem de correio eletrônico, 2.4.2014.)

Os pais ressaltam que deveria haver escolas especializadas em línguas, onde seria possível estudá-las desde os primeiros anos da escolaridade. Um informante sugere que o clubinho da Embaixada do Brasil, mais concentrado em brincadeiras, no futuro oferecesse uma oportunidade de aprofundar também a leitura e escrita.

Oferta de línguas diversificada já a partir do primeiro ciclo. Além de escolas especializadas em matemática, as cidades maiores deveriam ter escolas especializadas em línguas, com professores competentes e incentivadores. (Tr.)

A embaixada do Brasil possui atividades relacionadas com o ensino de português; minha filha frequenta o clubinho do português, uma vez por semana, mas esse se dedica mais a brincadeiras, contos, e datas festivas no Brasil. Não há tempo suficiente para que o clubinho possa se aprofundar no ensino da leitura e escrita do português. Talvez fosse um caminho através da embaixada do Brasil, ampliar esse ensino para as crianças. Aos adultos a embaixada já fornece aulas formais do ensino da língua.

Para terminar, reproduzimos o comentário de uma mãe que apoia e promove, juntamente com o cônjuge, o bilinguismo dos filhos, valorizando-o, e que aprecia o ensino formal, reconhecendo a importância da alfabetização na LM, difícil de se concretizar em casa. Estaria interessada, ainda, em saber mais sobre o ensino, e em participar nele, fazendo trabalhos de casa com o filho. Gostaria inclusive que houvesse atividades extracurriculares com as outras famílias, mas não excessivas, dado que também cultiva o filho proporcionando-lhe outros passatempos, e está consciente de que a criança precisa de algum tempo livre de programação.

Achamos muito importante que o bilinguismo/ o ensino da LM se apoie. Os nossos dois filhos (8 e 5 anos) falam um espanhol excelente e compreendem-no “sem maior stress” dado que o pai só fala espanhol com eles e tem-se lido muito a eles em espanhol + os dvds só em espanhol. Além disso, ajuda, claro, que possamos ir a Espanha um par de vezes por ano. No entanto, nós não ensinamos aos meninos a ler/escrever em espanhol, por isso achamos magnífico que se organize o ensino. O que mais

desejávamos talvez era que o professor nos desse mais informação sobre como vão as coisas nas aulas, o que é que se aprende nelas, porque esse tipo de informação não temos (nós não levamos a criança à escola de --) – seria bom que houvesse mais exercícios/trabalhos de casa para que a escrita também se desenvolvesse mais (embora o nosso filho só esteja no segundo ano), aliás, fora da escola poderia haver algumas atividades, como por exemplo um encontro com todos os meninos que frequentam o ensino, uma vez por semestre. Demasiadas atividades extra não, porque as crianças têm muitos *hobbies*. (Tr.)

Esta informante representa, a nosso ver, o progenitor-promotor “ideal” da LM e, tendo conseguido transmitir um bom domínio oral de LM aos filhos, estes também serão alunos “ideais” nas aulas, do ponto de vista dos professores não dispostos a ensinar E/P como LE.

4.4.5 Considerações parciais

Os resultados da secção dedicada às experiências e atitudes dos alunos/famílias perante o ensino de E/P, na sua globalidade, não são muito positivos. Importa salientar de novo que não podemos diferenciar claramente até que ponto as respostas refletem as opiniões dos próprios alunos. No estudo de Rönkkö (2015: 47, 56), apenas 23% dos encarregados de educação afirmaram estar contentes com o ensino e com os métodos nele aplicados: questionados sobre a qualidade do ensino, 75% responderam que o ensino é *muitas vezes* profissional, 17% considerava que é *raramente* profissional, e 4% que *nunca* é profissional. Em relação à quantidade do ensino, o número de aulas foi considerado como claramente insuficiente.

Particularmente significativo para esta parte do nosso trabalho é o facto de apenas 60% dos nossos informantes terem respondido que os alunos gostam de ir às aulas, *vs.* 20% que não gostam. Um dos grandes problemas deste ensino é que o seu principal objetivo parece não se cumprir: o de produzir aprendizagens significativas. Ao invés do que se desejaria, muitos alunos sentem que *não* aprendem nas aulas: apenas 33% respondem sentir que aprendem muito nas aulas, *vs.* 23% que não. Um aspeto positivo é que muitos alunos (67%) estão motivados para aprenderem E/P. A mesma percentagem (67%) gosta das atividades que se realizam nas aulas, enquanto que a apenas 56% lhe interessam os conteúdos, sendo 49% os que gostam dos materiais que se usam.

O novo Currículo incita à agência ativa dos alunos não só na construção dos conhecimentos mas em todo o processo didático. Dado que muitos deles não gostam dos conteúdos estudados nem dos materiais usados, deveriam poder participar eles próprios na escolha destes, dentro dos possíveis, desde a elaboração do plano curricular individual e do grupo – se houvesse este tipo de planos. Como veremos, só um dos professores informantes os prepara e usa. Parece que onde os professores mais conseguem ir ao encontro das preferências dos alunos é nas atividades, ou métodos de trabalho, os quais trataremos com pormenor no capítulo seguinte.

Os nossos informantes pouco comentaram os materiais didáticos nas suas respostas abertas mas, no estudo de Rönkkö (2015: 57–59), os pais não se demonstraram satisfeitos com os materiais por os considerarem de má qualidade, por não existirem sequer e, no caso dos vídeos, pelo excesso de uso ou pela sua

desadequação ao público-alvo infantil. Segundo o referido estudo, como também segundo os nossos informantes, as opiniões sobre os conteúdos e os métodos divergem, desejando alguns pais mais atividades lúdicas, num ambiente de clube, enquanto outros, pelo contrário, prefeririam que as aulas fossem iguais às aulas das outras disciplinas, com mais exercícios de teor académico, principalmente de escrita e de leitura. Dos nossos informantes, porém, apenas 13% consideram que as atividades livres seriam melhores do que as aulas formais.

No tocante a fatores socio-afetivos que influenciam no ambiente das salas de aula, a maior parte (72%) dos alunos parece gostar do professor, havendo, contudo, muita variação na popularidade entre os professores individuais. Menos alunos (64%) parecem gostar dos colegas, talvez pelo facto de quase a metade (46%) ficar irritada com o mau comportamento dos outros nas aulas – ainda que apenas 18% dos pais aleguem problemas de concentração no caso dos seus filhos. A criação duma relação afetiva professor–aluno e entre os alunos, tanto como a criação de um ambiente sereno propício para o estudo – ou a escolha de conteúdos e métodos suficientemente interessantes para manterem os alunos concentrados nas tarefas – formam parte da competência profissional dos docentes, a qual também abrange a capacidade de gerir a dinâmica do grupo. As boas competências sociais podem ser inatas, mas é preciso especial esforço e formação para que o professor consiga responder, simultaneamente, às necessidades diversificadas de todos os alunos destas turmas.

A heterogeneidade relativa à idade e à proficiência constitui um fator sentido e percebido pelos pais e/ou pelos próprios alunos. Embora muitos (44%) gostem que haja alunos de diferentes idades no mesmo grupo, também há bastantes (18%) que não gostam. Um terço (31%) dos alunos sente que sabe mais do que os outros, aliás, um quarto (23%) pensa que não faz falta ir às aulas porque já sabe falar E/P. Segundo Rönkkö (Idem: 81), os pais criticam a heterogeneidade dos grupos principalmente porque consideram que esta desfavorece aos alunos com um nível mais avançado. Dos nossos informantes, de facto, 41% consideram que só os alunos que falam E/P deveriam ter direito a assistir às aulas.

Uma solução para os alunos com um nível baixo de proficiência seria o estudo de E/P como LE. Na agenda para o ensino básico, através da qual o atual governo, em poder desde maio de 2015, deseja tornar a Finlândia num “país de topo da aprendizagem moderna e incentivante”, a terceira medida concreta visa aumentar a aprendizagem de línguas e multiplicar a oferta das mesmas. Este objetivo alcançar-se-á através de projetos piloto locais que possibilitem o estudo de diferentes línguas estrangeiras desde o 1º ano, e um dos critérios de financiamento destes projetos poderá ser a oferta de *línguas raras*.¹⁴⁵ O espanhol já está a ser ensinado como LE em muitas escolas, mas este financiamento especial, visado para os anos 2017 e 2018, poderia representar um passo importante para a introdução do português como LE no ensino primário, sempre que a comunidade lusófona aderisse no projeto com força.

Embora apenas um quarto (26%) dos alunos goste que o professor fale uma variedade de E/P diferente da sua, a maior parte (69%) gosta que haja alunos de diferentes países. Está aqui bem patente uma contradição, se pensarmos que estas

¹⁴⁵ Informação disponível na página “Osaaminen ja koulutus”, do Conselho de Ministros, consultada a 6.3.2016 (<http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke1>).

respostas refletem também as atitudes dos pais; aprecia-se a diversidade cultural, mas ainda não se aprendeu a valorizar a riqueza da diversidade dialetal. Urge, portanto, consciencializar as famílias acerca do conceito de repertório plurilingue onde cabem todas as variedades das línguas. Os professores, por seu lado, deveriam aproveitar o seu próprio repertório plurilingue, não só por as práticas plurilingues serem vantajosas para a aprendizagem na aula, mas também para se fazerem entender, dado que bastantes alunos (15%) não percebem adequadamente o que o professor diz.

Entre os fatores motivacionais exteriores às próprias aulas, convém destacar que, em vez de as frequentarem, os alunos prefeririam estar com os amigos (44%) ou a relaxar (38%). A frequência do ensino não é promovida pelo seu local de difícil acesso (23%) e pelo seu horário complicado (26%) para as famílias, coincidindo as aulas tardias também com os *hobbies* (26%). Porém, apenas 64% dos pais acham que o ensino deveria integrar-se no horário normal, possivelmente por pensarem que seria impossível ter as aulas junto das outras disciplinas, por os alunos se encontrarem em diferentes escolas.

As respostas dos pais demonstram claramente que a organização do ensino funciona muito melhor em Espoo do que nos outros municípios, no tocante à informação, às inscrições, aos horários e aos locais das aulas. Da perspectiva das famílias, quase se poderia alegar que em Helsínquia, ou têm muita sorte, ou são uns verdadeiros lutadores pela causa os pais que conseguem informar-se sobre o ensino e levar os filhos até às aulas. Face ao exposto, somos levados a inferir que as Divisões de Educação deveriam responsabilizar-se por este ensino de modo centralizado, através de pessoal especificamente dedicado ao mesmo, em vez de delegar as tarefas a outros funcionários e aos diretores e professores das escolas, como acontece na capital.

Do mesmo modo, existem grandes diferenças entre os municípios relativamente à informação que os pais obtêm sobre os objetivos e a avaliação do ensino, tendo sido informada a maior parte dos pais em Espoo, a este respeito, ao contrário do que acontece em Helsínquia. Em média, apenas 40% foram informados sobre os objetivos e 14%, sobre a avaliação. Aqui, conviria que fosse o professor de cada língua, grupo e aluno particular a informar aos pais, o que se torna impossível caso eles próprios não sejam previamente informados a este respeito.

Entre os conhecimentos e competências que se aprofundam no ensino, os nossos informantes acham importantes e priorizam a escrita (100%) e a leitura (98%) e, a seguir, a produção e compreensão oral (90%) e a gramática (90%). A literatura infanto-juvenil (81%), a história e geografia (66%) e a identidade linguística e cultural (65%), são consideradas um pouco mais importantes do que outros temas culturais (57%), o conhecimento das normas sociais (56%), ou os textos não literários (47%). Os pais dão menos importância à história da língua (35%), à relação entre E/P e outras línguas românicas (33%), e à relação entre E/P e finlandês (33%). Estes resultados demonstram que se privilegia o estudo da língua *per se*, com o fim de os alunos aperfeiçoarem o seu nível de proficiência, opinando ainda os pais que a hora e meia semanal de aulas não é suficiente para que se trabalhem outros conteúdos, mesmo que todos eles sejam importantes.

Os nossos informantes, tal como a maior parte dos encarregados do estudo de Rönkkö (2015: 66–72), gostariam de ter mais articulação com o professor, conhecer os objetivos e conteúdos do ensino e estar a par do que se faz nas aulas. Queriam, ainda, receber *feedback* e avaliação qualitativa sobre o desempenho e os eventuais problemas do filho. Desejariam que o professor desse sugestões concretas sobre como apoiar a criança em casa, através de mensagens escritas ou em encontros individuais e em reuniões onde os pais pudessem também partilhar ideias e construir redes entre eles. Segundo Rönkkö (Idem: 77), muitos pais lamentam a falta de trabalhos de casa ou de instruções claras para os mesmos, desejando que o professor indicasse trabalhos concretos depois de cada aula, nos quais se disponibilizariam a ajudar os filhos. Dos nossos informantes, contudo, até 74% afirmam que ajudam o aluno com os trabalhos de casa, uma vez que vários grupos de espanhol usam um manual, do qual sempre levam algum exercício para fazer em casa.

Além de 90% dos pais motivarem e incentivarem os filhos a participar nas aulas, 46% estariam dispostos a assistir nas aulas como professores auxiliares, e 56% estariam dispostos a participar, por exemplo, para contarem de si mesmos e do seu país. 69% dos pais defendem que outros falantes nativos também possam contribuir para as aulas. Esta disponibilidade para a colaboração com as próprias comunidades deveria ser aproveitada, como também o contacto, através dos novos meios de comunicação, com outros familiares que vivem nos países de origem e com outras turmas de E/P pelo mundo fora.

Chamamos aqui a atenção à competência profissional dos docentes, que deveria incluir a capacidade de envolver os pais e as comunidades no ensino, criando uma colaboração eficiente a fim de promover a aprendizagem. Seguindo a tipologia de modalidades de envolvimento parental apresentada por Epstein (2011: 395–402), os professores de LM (e demais profissionais educacionais) deveriam ajudar às famílias a desenvolver práticas linguísticas adequadas em casa, promover a comunicação bilateral entre a escola e a casa, convidar as famílias a participar nas aulas, incentivá-los a realizar atividades de aprendizagem em casa, envolvê-los na tomada de decisões relativas, p.ex., aos planos curriculares, e partilhar as responsabilidades e recursos com toda a comunidade linguística.

Por fim, averiguámos o que opinam os pais sobre (eventuais) escolas bilingues. Não esperámos que apenas 51% acreditassem que deveria haver uma escola bilingue finlandês–E/P. Somos levados a crer que os pais confiam tanto no sistema educativo finlandês e na qualidade da escola mais próxima da casa, que não estariam dispostos a enviar o filho para uma escola diferente, por muito que valorizassem o bilinguismo. É possível que outra explicação radique na falta de conhecimento de como seria o ensino numa escola bilingue. Os pais podem pensar, por exemplo, que não se aplicaria o Plano Curricular Nacional finlandês nestas escolas.

A confiança no ensino público reflete-se também na questão seguinte, à qual menos da metade (47%) respondeu que o Estado deveria financiar organizadores privados de ensino de LM. Poderíamos concluir então que, apesar dos problemas organizativos do ensino, e apesar de os alunos não se mostrarem muito satisfeitos com as aulas, aprecia-se que o setor público o ofereça, e confia-se mais na Divisão de Educação como organizadora do que em eventuais entidades privadas.

4.5 Professores de espanhol e de português

Neste subcapítulo ¹⁴⁶ apresentamos os dados recolhidos através do inquérito dirigido aos professores de espanhol e de português, com especial destaque para as suas práticas didáticas, entendendo-as num sentido amplo. Dado não existir nenhum seguimento nem avaliação do desempenho docente, por iniciativa dos organizadores ou financiadores do ensino, não sabemos o que acontece nas aulas, na realidade, uma vez que a maior parte dos professores trabalha sós, contactando com os seus colegas apenas nas reuniões ou formações, duas ou três vezes por ano.

Devido ao reduzido número de informantes (n = 7), teremos especial atenção para que os dados sejam tratados confidencial e anonimamente. Assim, o município onde cada um trabalha (Helsínquia, Espoo, Vantaa) e as informações pessoais básicas, por exemplo, não se relacionarão com as respostas. Para impedir a identificação pela língua, uma parte das respostas em espanhol foi traduzida para português. Segundo a nossa análise, o conteúdo das respostas está em clara correlação principalmente com as habilidades metacognitivas e reflexivas de cada informante: quanto mais conscientes estão da sua conceção ou filosofia pedagógica, dos seus objetivos e do seu modo de ensinar, mais críticos se tornam em relação ao seu próprio trabalho e às suas condições laborais.

Os dados recolhidos serão expostos aqui na mesma ordem em que se apresentaram as cinco partes do inquérito:

- Informações básicas do professor
- Perfil e papel do professor
- Planificação, implementação e avaliação do ensino
- Fatores que influenciam o ensino.

As respostas dos professores serão analisados à luz de outros estudos e de diversas teorias relacionadas com o ensino de línguas, e completadas mediante informações adicionais que eles foram acrescentando posteriormente e mediante as nossas experiências empíricas do ensino de português, LM.

4.5.1 Informações básicas do professor

Começando pelos dados sociolinguísticos básicos (idade, sexo e origem do indivíduo), podemos verificar que a média de idade dos professores é relativamente elevada, 47 anos, variando entre os 34 e 65 anos (34, 34, 44, 47, 52, 55 e 65 anos). Três deles são de sexo masculino, e quatro de sexo feminino (as professoras serão tratadas como professores, por causa do sigilo). Cada um tem um país de origem diferente (Brasil, Portugal, Espanha, Chile, Cuba, Nicarágua e Finlândia). Os professores mais velhos chegaram à Finlândia em meados dos anos 1990 e os mais novos viveram no país entre 1 e 13 anos.

¹⁴⁶ Partes deste subcapítulo foram publicadas em Piippo (2016).

Quanto à formação e à experiência laboral, todos têm alguma formação académica (licenciaturas ou mestrados em economia, filologia, português e francês, ensino de português e inglês, ensino de espanhol como LE), ainda que quatro dos informantes se tenham formado na área de filologia só em idade adulta, na Universidade de Helsínquia. Têm entre 0 e 17 anos de experiência laboral neste ensino, tendo cinco trabalhado menos de um ano como professores de LM e dois mais de cinco anos (6 e 17). Também têm outras experiências laborais, inclusivamente no campo do ensino (intérprete, tradutor, 21 anos como professor de economia, 20 anos em turismo, professor de espanhol, português e francês para estrangeiros, professor de língua materna em Portugal e outros países, professor e examinador de teoria do conhecimento e história em escolas de *International Baccalaureate*).

Relativamente à escolha da profissão, só um dos informantes respondeu que decidiu ser professor porque gosta de crianças e do ensino, desde pequeno. Outro fez a decisão “a partir de motivação intrínseca e validade por testes vocacionais”. A alguns foi-lhes oferecidos, por casualidade, um trabalho como professores; outros foram selecionados para a carreira docente ao terminarem os estudos. Aos restantes, devido à situação atual no mercado laboral, por exemplo no setor turístico e no mercado da tradução, foi-lhes mais fácil encontrar trabalho como professores, sendo graduados em letras. Apenas um dos informantes revela ter uma grande vocação por este trabalho, que se reflete, como veremos, nas suas respostas ao longo do inquérito, enquanto os outros, pelo contrário, dão a entender através dos seus comentários ou dizem abertamente que trabalham nesta modalidade de ensino por não terem encontrado um posto melhor.

Na Finlândia, a profissão docente é muito valorizada e procurada.¹⁴⁷ Contudo, o exemplo dos nossos professores demonstra que, no caso das LM, não é habitualmente a primeira opção profissional, nem para a população imigrante, nem para a nacional. A grande maioria dos professores do ensino básico na Finlândia são mulheres (Kumpulainen, 2012: 10), mas a maioria dos professores de LM, principalmente daquelas que são faladas na Ásia, África e América Latina, são homens.¹⁴⁸ Enquanto 90% da totalidade dos professores deste nível de ensino têm habilitação para os seus postos, a percentagem de professores de LM habilitados é de apenas 40% (Idem: 50–51), variando os requisitos, na prática, de município para município.¹⁴⁹ Estas normas

¹⁴⁷ Em 2013, apenas 7,6 % dos candidatos que fizeram as provas de ingresso na Universidade de Helsínquia foram aceites para o curso de professor de turma, equivalente à licenciatura em Pedagogia, sendo também o mestrado um requisito formal para todos os professores do ensino básico, informação disponível na página “Hakijamäärät ja hyväksytyjen määrä 2013”, da Faculdade de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsínquia, consultada a 21.5.2016 (<http://www.helsinki.fi/>).

¹⁴⁸ Julgando pela assistência nas reuniões de professores, por não existirem dados oficiais do corpo docente em constante mudança. Em algumas comunidades linguísticas e em alguns municípios, a substituição dum professor não habilitado por um novo com habilitações tem sido conflituosa. Um dos nossos informantes teve de recorrer ao sindicato para conseguir o seu atual posto.

¹⁴⁹ Relativamente à formação dos professores, foram organizados, pela iniciativa da Oph, quatro cursos de formação de 19 créditos, entre 1992 e 1998, nos quais participaram 113 professores falantes de 14 línguas diferentes. A formação podia ser completada em dois anos, e era dividida em seis módulos: língua e cultura finlandesa (4 cr), LM (5,5 cr), pedagogia (4 cr), aluno pluricultural / multiculturalidade (1 cr), sistema escolar finlandês (1 cr), estágio profissionalizante (3 cr). No final dos anos 90, a Oph e o Ministério da Educação subvencionaram outras formações complementares, algumas delas em colaboração com os outros países nórdicos. Nos anos 2000, houve apenas oficinas sobre

têm sido destacadas como uma prioridade, pelas mais altas autoridades educativas (Lehikoinen, 2013), tanto como uma formação pedagógica, linguística e didática que se baseasse nas mesmas – embora fosse impossível oferecer especializações em todas as LM. Existe, atualmente, mas apenas para os professores que tiverem as qualificações requeridos num país membro da EU, a possibilidade de realizar uma prova de aptidão ou um período de adaptação, para conseguirem a qualificação através da Direção Geral da Educação.¹⁵⁰

Os professores de espanhol têm sido privilegiados já que, na Universidade de Helsínquia, é possível completar um mestrado em Filologia espanhola, sendo este uma das habilitações requeridas. Por este motivo, e por terem suficientes horas de aulas semanais, dois professores de espanhol – aqueles dois que trabalham há mais de um ano – conseguiram um contrato de trabalho permanente a tempo inteiro (com um mínimo de 16 aulas semanais). Os mestres em português têm contratos a termo (um ano letivo) a tempo parcial, porque só têm 4–6 aulas semanais, além de não terem conseguido convalidar os seus títulos académicos, por não existir um curso equivalente na Finlândia, até ao outono de 2014, aquando foi finalmente inaugurado um novo mestrado em filologia portuguesa, como vimos antes.¹⁵¹

4.5.2 Perfil e papel do professor

Ao se definirem como professores, os nossos informantes referem-se mais às características pessoais do que à competência pedagógica ou à perícia na matéria ensinada. Por outro lado, as características que enumeram são muito importantes para um professor, pensando na motivação e na aprendizagem dos alunos: ativo, alegre, positivo; inspirador, inovador; seguro, inseguro, com alguma falta de autoridade;

elaboração de materiais e de planos curriculares, didática de LM, e problemas de aprendizagem e ensino especial de alunos de origem estrangeira. Outras formações reduzidas têm sido organizadas também pelas províncias, municípios e Governo Civil do Sul da Finlândia. (Ikonen 2007, 48–49.) Aaltonen (2001) estudou a situação laboral dos professores de LM (n = 62) através dum inquérito dirigido aos mesmos. Menos da metade tinha um diploma em pedagogia e menos de uma terça parte um diploma universitário. Uma quinta parte possuía um curso de formação de 20 créditos e cerca da metade tinha trabalhado como professores no país de origem.

¹⁵⁰ Informação disponível “Opettajien kelpoisuuskoe”, na página da Faculdade de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsínquia, consultada a 21.5.2016 (<http://www.helsinki.fi>).

¹⁵¹ Só em 2014, a Oph passou a outorgar a equivalência, e a respetiva competência requerida para ensinar português, dum diploma estrangeiro que contenha 120 créditos de estudos na disciplina ensinada (português) e 60 créditos de estudos de pedagogia. O preço deste certificado de reconhecimento de competência profissional, 340 euros, é muito elevado considerando o salário bruto por hora dos professores que ronda os 20 euros (dependendo do tipo de contrato e das qualificações do professor pode variar entre 19,94 e 40,94 euros, segundo a investigadora especializada de Kuntatyönantajat, *KT Local government employers*, mensagem de correio eletrónico, 22.8.2016). Lamentavelmente, com a seguinte reforma universitária e a respetiva eliminação de dezenas de cursos universitários, em 2017, o português apenas poderá estudar-se dentro das novas licenciaturas e mestrados de “Línguas”. Informação disponível na página “Uudet koulutusohjelmat 2017”, da Universidade de Helsínquia, consultada a 24.3.2016 (<https://www.helsinki.fi>). Em 2017, contudo, iniciar-se-ão estudos em somali, e aumentar-se-á o número de estudantes de árabe e de chinês (diminuindo-se, respetivamente, o número de estudantes de francês e de alemão), segundo o relatório do decano da Faculdade de Letras, publicado a 31.5.2016, na página da intranet Flamma, da Universidade de Helsínquia.

dedicado, empenhado, responsável, sério, exigente, preocupado com a relevância do que está a tratar na sala de aula. Na opinião dos pais, com efeito, *simpático* é muitas vezes referido como sinónimo de *bom*, no caso dos professores (Rönkkö, 2015).

Conforme as suas próprias palavras, os informantes afirmam que “se dedicam ao seu trabalho” e “se entregam nas aulas”, “encorajando e incentivando os alunos” e “esforçando-se para ir renovando o seu ensino, com a esperança de que dê resultados e que os alunos frequentem as aulas com gosto”. Um dos professores espera que assim os alunos mais tarde se lembrem dele com gratidão. Outro encara o desempenho dum papel profissional ativo, dedicado e inovador como um meio de aprendizagem para si próprio. Só um dos informantes destaca a sua perícia pedagógica e o domínio na matéria que ensina, definindo-se como “sobretudo pedagogo e profissional”, mencionando outro como pontos pessoais fortes “muita preparação, experiência e estudos na minha língua”. Como pontos fortes, são também referidas a criatividade, a capacidade para improvisação e adaptação e a capacidade de enfrentar sem medo os desafios e as mudanças – características certamente indispensáveis neste trabalho. Enquanto um dos informantes ressalta como pontos fortes as aulas bem estruturadas e os materiais, outro menciona, pelo contrário, como ponto fraco a sua falta de organização.

Relativamente a outros pontos fracos, há quem lamente a falta de autoridade e o facto de ser muito sensível e “talvez demasiado simpático e bonzinho”. Alguns gostariam de ser mais tranquilos e seguros de si próprios, além de inspirar respeito sem ter que ser demasiado severos. Outros afirmam ter-se tornado menos exigentes no decorrer dos anos e confessam que poderiam ser ainda menos exigentes e mais tolerantes com certos alunos. Um dos informantes culpa as condições laborais que atualmente não são suficientes para se cumprir uma docência plena. Há, ainda, um professor que menciona como o seu único ponto débil o facto de falar muito alto, segundo os alunos. Este professor afirma que gostaria de ser o professor que já é, mesmo estando consciente que “um professor nunca termina de educar-se, sempre tem de estar em formação académica e atualizado”.

Os informantes estão bastante satisfeitos consigo próprios como professores, mas sabem que “as habilidades como professor podem sempre desenvolver-se”, quando questionados sobre isso. Um dos informantes pensa que um curso pedagógico poderia ser-lhe útil, outros consideram que deveriam desenvolver as suas habilidades teatrais, cinestésicas, informáticas e tecnológicas, além da proficiência em finlandês. Um dos professores considera que “beneficiaria de ações de formação adequada aos objetivos da Recomendação para o ensino da LM”. Outro volta a justificar a sua insatisfação profissional com a falta de condições exteriores: “Preciso duma mesa/gabinete e um contrato e um ordenado que me motivem. Gostaria de planificar melhor as aulas e que me pagassem por isso.” Temos, ainda, um professor que reconhece que nem sempre deveria exigir o mesmo empenho, paixão e competência a todos os meninos. Confessa-se “intolerante perante as atitudes negativas dos alunos em relação ao ensino; exijo demasiado a aqueles que não têm um nível suficiente” e está consciente de que “as minhas reações aos problemas de disciplina são desmedidas. Devo controlar o meu carácter e ser mais calmo para não causar uma reação negativa na aprendizagem dos alunos”.

Estas respostas demonstram que alguns dos professores ainda se sentem inseguros profissionalmente, apesar de já terem experiência prática e conhecerem a realidade das aulas onde, tal como milagreiros, improvisam atividades ao mesmo tempo lúdicas e educativas para alunos nem sempre muito motivados nem bem-portados. Estão conscientes de que o seu trabalho exige formação contínua e competências e habilidades muito diversificadas a nível pessoal e profissional e estão disponíveis para desenvolvê-las. Referem que existe um balanço difícil de se alcançar entre a autoridade e a simpatia, na figura do professor, e entre a exigência académica e a atitude lúdica, na escolha dos conteúdos e atividades.

Tal como ao se definirem como professores, os nossos informantes demonstram diferentes graus de capacidade refletiva na definição do seu ensino. Um deles encara-o em termos tão concretos que explica “dividir a aula em três partes, cada uma das quais com um tema ou exercício específico, para manter o interesse dos alunos durante os noventa minutos”. Outro diz praticar um ensino “comunicativo, participativo, significativo e emocional”, não se justificando, contudo, através de teorias pedagógicas, mas “porque assim consegue os melhores resultados”. Dois professores definem o seu ensino ao inverso, assegurando que, sendo bons os resultados, o ensino também o deve ser. No fundo, todos procuram motivar os alunos e favorecer a aprendizagem através de um ensino variado, atraindo-os pela curiosidade em relação aos temas trabalhados e fomentando a sua participação oral – dado que “a forma de ensinar acontece pela interação oral”.

Quanto ao conceito de professor tradicional e orientador da aprendizagem, para muitos professores de LM que receberam uma educação tradicional nos seus países de origem, pode ser difícil a adaptação a um ensino comunicativo e interativo baseado nas teorias socio-construtivistas.¹⁵² Estando habituados a professores que desempenham um papel autoritário na sala de aulas, choca-lhes a falta de respeito e o ambiente desordeiro resultante da participação ativa dos alunos. Esta mudança fundamental na abordagem pedagógica tem-se demonstrado, de facto, o aspeto mais difícil, mas simultaneamente mais importante, em cursos pedagógicos realizados em Inglaterra (Anderson, 2011: 136–137)¹⁵³.

Na Finlândia, os conceitos de *professor tradicional* e *orientador da aprendizagem* já se tornaram lugares-comuns, inclusivamente no debate popular, tendo-se convertido o professor tradicional autoritário, distribuidor dos seus conhecimentos, num orientador ou facilitador que ajuda aos alunos a aprender pela própria pesquisa e

¹⁵² Aaltonen (2001) distinguiu três modelos diferentes de exercer as funções de professor (*teacherhood*), através de entrevistas a 12 professores de russo, estoniano e somali, e através da observação de uma aula de cada um destes professores: transmissor de língua e cultura (ensino centrado na figura do professor tradicional como transmissor de conhecimentos, implicando pouca variedade de métodos), educador integral (ensino humanista centrado na educação integral do aluno, implicando métodos diversificados) e organizador do ensino (caraterísticas dos dois tipos anteriores; professor mais como transmissor de conhecimentos, mas recorrendo a métodos diversificados).

¹⁵³ Anderson refere-se à formação organizada pela Goldsmiths, Universidade de Londres, destinada aos professores de línguas minoritárias que trabalham em escolas públicas, independentes e complementares (escolas comunitárias voluntárias que normalmente oferecem aulas de LM minoritárias aos fins de semana).

descoberta ativas.¹⁵⁴ No entanto, nem todos parecem estar a par da mudança de paradigma na figura do professor, dado que um dos informantes responde à pergunta com outra pergunta, dirigida a nós, “o que é para ti um educador tradicional” (misturando a questão sobre o professor tradicional vs. orientador com a anterior sobre *professor vs. educador*).” Outro considera-se mais professor do que educador “por não ter estudos pedagógicos nem filhos próprios”.

Os demais demonstram uma atitude pedagogicamente mais consciente perante o seu papel docente. Aqueles que se consideram mais como orientadores, justificam-no por não ser possível “ser 100% professor tradicional atualmente, embora possa fazer uso de maneiras de ensinar que são tradicionais”. Aham preferível “um aluno aprender a aprender do que aprender sem questionar o que lhe é importante aprender ou como aprender”. Dois informantes ressaltam que a posição como professores de LM lhes permite ao mesmo tempo trabalhar como orientadores e como educadores a um nível mais geral. Um define-se como humanista e afirma ensinar “o aluno, não especificamente só o curriculum (*teach the student vs. teach the curriculum*)”, tentando ir de encontro às necessidades individuais dos alunos. Outro vê o ensino da língua como parte duma formação mais geral dos alunos para fazê-los cidadãos melhores, isto é, vê-se como educador no contexto duma determinada sociedade cujos valores respeita.

Da época em que eles próprios estudavam línguas, os professores têm experiências e recordações positivas e negativas. Lembram-se de que os alunos não eram preparados para poderem comunicar-se. Não havia conversação, pronúncia ou qualquer outra produção oral que não a leitura em voz alta de textos. As aulas eram aborrecidas, os métodos baseavam-se na memorização, e ensinava-se fundamentalmente gramática. As memórias mais positivas das aulas de línguas referem-se aos aspetos culturais, os quais também os nossos informantes querem fomentar no seu próprio ensino, além de pedirem a participação oral dos seus alunos, mesmo que lamentem que o diálogo na sala de aula na Finlândia não funcione da mesma maneira que em outros países. Ou seja, por um lado, estão conscientes e de acordo com o facto de que os métodos de ensino se tornaram mais comunicativos,¹⁵⁵ por outro, querem continuar a cultivar uma tradição filológica na qual a cultura forma parte integrante do estudo da língua, mesmo que o objetivo hoje já não seja o conhecimento de textos antigos mas aquilo que denominaríamos de competência comunicativa intercultural (Anderson 2011: 139).

Um informante lamenta que não tivesse aprendido, no sistema educativo do seu país, o que deveria e precisaria – ainda que os professores tivessem aplicado o tipo de ensino que na altura se considerava avançado. Outro, pelo contrário, considera que

¹⁵⁴ Informação disponível na página “Opettajan pedagoginen asiantuntijuus”, do Centro de Investigação da aprendizagem na rede e construção do conhecimento, Departamento de Psicologia da Universidade de Helsínquia, consultada a 10.11.2015 (<http://www.helsinki.fi>).

¹⁵⁵ Embora nas últimas décadas, a nível dos planos curriculares finlandeses, o enfoque do ensino das línguas tenha sido o comunicativo, nas aulas de LE a realidade metodológica permanece no *status quo*, sendo a língua-alvo pouco usada pelos estudantes, que permanecem passivos e calados, e continuando a ser os próprios professores os que mais “praticam” a língua ensinada, apesar de usarem maioritariamente o finlandês como língua de ensino (Harjanne & Tella, 2009).

melhorou a compreensão e vivência de outras culturas, bem como a interconexão entre línguas. Ganhou também um entendimento mais profundo da sua primeira língua e desenvolveu habilidades que pode aproveitar no trabalho e na vida pessoal, o que também o ajudou a manter a atitude de aprendiz para toda a vida.

Como seus antigos professores de língua particularmente bons, os nossos informantes mencionam aqueles que eram competentes e incentivadores e que mantinham uma atitude aberta, ensinando também aspetos culturais e integrando as línguas nas outras áreas curriculares. Lembram-se que havia alguns professores de língua materna que “sabiam explicar cada pormenor da gramática e da literatura”, enquanto alguns professores de LE não dominavam suficientemente bem a língua que ensinavam. Afirmam continuar a usar alguns métodos e exercícios dos seus velhos professores: escrever, traduzir, ler e ouvir pequenos textos, repetir listas de vocábulos, preencher lacunas, associar e realizar atividades lúdicas.

Questionados sobre a posição ou o papel que desempenham na comunidade escolar, os professores afirmam que não chegam sequer a ter uma posição, dado que as aulas têm lugar fora do horário laboral normal, quando “a escola está praticamente vazia”. Declaram que “definitivamente NÃO” se sentem tratados em pé de igualdade com os professores das outras disciplinas, por o ensino da LM ser marginal, não dispondo de um currículo, materiais nem uma sala de aula exclusiva. Um dos nossos informantes sente-se ignorado pelos outros, na sala dos professores, circulando sempre com o crachá de identificação “para se proteger, de certa maneira, de possíveis maus-tratos”. Diz não contactar com quase ninguém a não ser os contínuos, que sempre foram solícitos e de confiança. Outro lamenta que não partilha nada com os colegas, sentindo-se bem apenas a dar aulas, nunca em outros papéis ou situações. São frequentes os atritos com os professores permanentes que não gostam de partilhar a “sua” sala, entrando nela no meio das aulas de LM e fazendo queixinhas. Por vezes as turmas de LM são enxotadas da sala, não sendo uma experiência grata ficar no corredor:

En una escuela se me asignó una clase que a veces estaba ocupada. La maestra de esta clase no cooperó para solucionar el problema. Un día nos quedamos en el pasillo y tuve que buscar otra clase.

Um dos professores gostou de ser convidado a participar num pequeno convívio com o diretor e os professores das outras disciplinas, aproveitando a ocasião para se apresentar no seu papel de professor de LM. Outro ressalta a boa relação com o diretor, que é o seu chefe, dando como exemplo o facto de este lhe ter confiado as chaves da escola. Unicamente os dois professores que trabalham a tempo completo se sentem parte de uma comunidade laboral, nomeadamente o grupo dos professores de LM em situação igual, onde são tratados como iguais. O ambiente nessa comunidade é de “colaboración y superación constante”. Contudo, nas próprias escolas, mesmo estes professores são encarados sempre como “professores visitantes”, apesar dos anos.

Quanto a eventos comuns a toda a escola (festas, oficinas temáticas, semanas internacionais, etc.), onde as turmas de LM poderiam ser parte integrante da comunidade escolar – ainda que só ocasionalmente –, apenas um professor tem

participado neles com os seus alunos; os outros não porque “no se organizan” ou porque “casi nunca sé lo que pasa en las escuelas”.

Os nossos informantes não frequentam nem convocam reuniões de pais, limitando-se a falar com estes por telefone ou quando os pais vão levar e buscar os seus filhos, com a exceção de um professor que organiza uma reunião anual de pais por grupo. Este evento tem lugar no começo do ano letivo e destina-se principalmente aos pais que inscrevem pela primeira vez o filho no ensino. No final do ano, convoca um encontro individual com os pais de cada aluno, para analisar os resultados, discutir eventuais problemas e combinar os objetivos para o ano seguinte. Os demais professores dizem entrar em contacto com os pais quase só quando surgem problemas. Essas ocasiões por vezes são conflituosas por os pais acharem normal a falta de disciplina e o mau comportamento dos alunos.

[H]e tenido un intercambio de palabras con una madre porque fue un poco difícil controlar a su hijo en cuanto a modales, su conducta era bastante grosera y no lo acepté en la clase. La madre se defendió diciendo que es sólo un niño. No acepté su explicación porque un niño también sabe como comportarse en una clase y respetar a su maestro.

Quanto à relação com os diferentes grupos de alunos, os nossos informantes reconhecem que alguns são mais fáceis do que outros e que alguns alunos são mais recetivos, sendo mais fácil criar empatia com estes. Aqui convém mencionar que nem todos os professores de LM têm experiência em lidar com alunos de diferentes idades, nem preparação para aplicar estratégias didáticas adequadas a cada grupo etário – sem falar em métodos de alfabetização para alunos mais pequeninos. Um dos professores, de facto, observa que lhe é mais simples lidar com os alunos mais velhos, porque em particular os do 1º ano apresentam dificuldades de concentração e em seguir instruções, além de terem “um domínio mais difícil da língua escrita ao contrário de uma criança de 7 anos em Portugal ou no Brasil que já está no 2º ano”. Alguns professores recusam ter preferências “porque un profesor no puede tener favoritos”, mas um deles confessa com sinceridade que há diferenças entre as atitudes e as competências dos grupos e que estas refletem em todo o ambiente.

En dependencia de la actitud ante el aprendizaje dentro y fuera del aula y de las competencias lingüísticas de los alumnos. Esto crea una atmósfera especial, positiva o negativa, para la motivación del trabajo del profesor y de los propios alumnos en el aula.

Quando interrogados se consideram o seu trabalho valorizado, apenas os professores a tempo inteiro respondem de forma claramente afirmativa. Os outros sentem que nem sempre o trabalho é valorizado como deveria, a não ser por eles próprios e, por vezes, pelos pais ou pela administração da escola. Um dos professores lamenta que o seu trabalho não é “nada valorizado” na escola, sendo a indicação mais evidente disto o ordenado pago pelo trabalho: “A maneira em que me pagam é um insulto.”

No tocante à posição dos professores na respetiva comunidade linguística, é comum que alguns deles desempenhem funções voluntárias de tradutores, intérpretes, professores auxiliares, assistentes sociais ou *mentores culturais* (Stolt, 2007: 146; Youssef, 2007: 374), uma espécie de pontes culturais entre a Finlândia e o país de origem, apoiando a integração das famílias recém-emigradas e a colaboração entre a escola e os pais que não falam finlandês. Apesar de um dos professores ter trabalhado como auxiliar de crianças hispânicas em aulas de outras disciplinas, durante um projeto específico (Agora), os nossos informantes não parecem praticar, de forma ativa e consciente, este tipo de mentoria, talvez por a maioria dos alunos serem filhos de casais mistos ou de pais que falam alguma língua dominada pelos finlandeses (inglês). Alguns convivem com a respetiva comunidade linguística e gostam de participar como voluntários em eventos culturais, principalmente com público infantil. Parece, todavia, que não desempenham posições de destaque nesses meios, afirmando um dos professores que para ele, pessoalmente, a comunidade falante da sua língua reduz-se no pequeno círculo de amigos procedentes do seu país.

A questão da identidade cultural dos professores não foi explicitamente levantada no inquérito, mas as respostas dos nossos informantes que já viveram, no mínimo, em dois países diferentes, refletem que por vezes se sentem simultaneamente à margem da sociedade finlandesa e “estrangeiros na sua terra”. Assim descreve a sua situação um dos informantes, quem também não se considera como parte de nenhuma comunidade imigrante na Finlândia “porque perante a lei é finlandês”. A nível profissional, contudo, sente-se como parte da comunidade de professores a nível nacional, por ser membro do OAJ (Sindicato dos Professores).

Em relação à agência dos professores nas suas respetivas comunidades laborais, defende-se que é exatamente na autonomia e na capacidade de influenciar no próprio trabalho e no ambiente de aprendizagem, que reside uma das chaves do bem-estar profissional e do sucesso do sistema educacional em geral, na Finlândia (Sahlberg, 2015).¹⁵⁶ Ao perguntarmos aos nossos informantes se sentem que podem influenciar no ensino e se apresentaram sugestões de melhoria para os problemas que o dificultam, as respostas foram mais negativas do que se esperaria, na Finlândia. Além de sentirem que não pertencem sequer a uma comunidade, com a exceção dos professores a tempo inteiro, lamentam que não tenham procedido a iniciativas ou intervenções. Pelo contrário, dizem limitar-se a fazer o seu trabalho, devido à falta de oportunidades e de interlocutores, mesmo que tivessem ideias e gostassem de poder transmiti-las. A tomada de iniciativa pode ser dificultada ainda pela falta de competência em finlandês, que um dos professores considera dificultar muitíssimo o seu trabalho, e pelo medo de serem rotulados como elementos incómodos, facilmente substituíveis por outros que não criticam as condições laborais nem exigem mudanças. Um dos informantes acha que conseguiu algo porque pediu e lhe foi concedido um espaço para livros e um

¹⁵⁶ O exemplo mais recente disto é de Helsínquia, onde os funcionários educativos apresentaram uma proposta que incluía indicadores exatos para a aplicação do chamado “ensino baseado em fenómenos” e para o uso dum programa digital chamado “ePortfolio”. Os professores não aceitaram que se impusessem regras quantitativas para determinados métodos ou programas, de modo que o Conselho da Educação acabou por recusar a proposta. (Helsingin Sanomat, 5.10.2016).

pequeno orçamento para materiais – mas, na realidade, este concede-se a todos os que souberem solicitá-lo e conseguirem tratar dos respetivos trâmites burocráticos.

Os professores sofrem por sentirem que não podem influenciar o seu trabalho, referindo-se às condições laborais. Não obstante, os que interpretam esta pergunta da perspetiva da própria sala de aulas, veem-se bem influentes: “Yo influyo mucho en mis grupos.” Sem dúvida, na sala de aulas são eles quem decide, com direito exclusivo, o que se faz e como se faz. Esta autonomia e desempenho numa agência pedagógica plena dos professores individuais (competentes), de facto, têm sido considerados como uma das explicações para o êxito do ensino básico finlandês, e defende-se que o trabalho docente individual possa continuar a desenvolver-se sem interferências alheias e controlo através de inspeção ou de provas nacionais (Väljärvi *et al.*, 2007: 49; Sahlberg, 2015).

No caso dos professores de LM, que trabalham sós, sem planos curriculares, esta liberdade e a consequente influência pessoal na sala de aulas, “atrás de portas fechadas”, torna-se ainda mais evidente. Ressaltemos que um dos informantes – o veterano há dezassete anos em funções – considera desempenhar uma agência tão plena, como professor de LM, que afirma encontrar na sala de aulas o seu papel na sociedade em que vive: contribuir para a sobrevivência da língua de uma comunidade minoritária.

Seria importante que os professores de LM fossem convocados para as reuniões e demais encontros de professores e de pais de todas as escolas onde trabalham, no mínimo para se apresentarem no início do ano letivo, para não terem de andar furtivamente pelos corredores. Sem dúvida, estes encontros poderiam servir inclusivamente para informação e consciencialização das famílias e do resto do corpo docente sobre as diferentes línguas e culturas dos alunos e sobre a importância que estas têm – ou deveriam ter – para toda a comunidade escolar. Nestas ocasiões, caso os próprios professores não dominem bem o finlandês, os diretores deveriam contribuir para reforçar o estatuto desta disciplina, demonstrando explicitamente que a valorizam em pé de igualdade com as outras.

Em relação à colaboração com os pais, deveria ser convocada ao menos uma reunião de pais, preferencialmente por grupo, no início de ano letivo – se fosse possível, de assistência obrigatória –, para se esclarecerem os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação do ensino, e para envolver os pais, sublinhando-se a responsabilidade partilhada em relação à transmissão, ao estudo e à aprendizagem da LM.

Também seria proveitoso existir uma rede destes professores, a nível nacional, com a respetiva plataforma virtual onde se pudessem inscrever, se assim desejassem, para poderem colaborar e ser contactados por quaisquer interessados e pelas respetivas comunidades linguísticas, dentro das quais podem desempenhar um papel de destaque como promotores da língua e cultura próprias e como interlocutores entre a respetiva comunidade e a sociedade finlandesa.

Efetivamente, em maio de 2016, foi convocado um primeiro encontro dum grupo de trabalho de professores de espanhol, LM, pela Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Berlim, responsável também pelo ensino de espanhol nos

países nórdicos. Neste encontro, tornou-se evidente que os problemas relacionados com a aquisição e o ensino de LM são os mesmos desde Kokkola até Helsínquia, passando por Jyväskylä, Tampere e Turku. Estes professores revelaram-se entusiasmados em partilharem as suas experiências, resumindo um deles a atitude pragmática adaptada por aqueles que se mantêm no posto, apesar de atribulado: “Hago lo que puedo.”

4.5.3 Planificação, implementação e avaliação do ensino

Nesta secção mostraremos como os professores planificam o seu ensino e que objetivos lhe propõem, se é que o fazem, como é uma aula típica de cada um, quais são os conteúdos e competências que ensinam, e através de que tipo de materiais e atividades as trabalham. Na análise dos métodos e meios, merece especial atenção o uso das TIC, sendo a digitalização do ensino uma das prioridades da atual política educativa finlandesa. Atentaremos, ainda, às práticas didáticas relativas à gestão das línguas e à diferenciação do ensino, e examinaremos todos estes elementos do ponto de vista da motivação dos alunos. Para terminar, exploraremos a avaliação, que também forma parte dum ensino alinhado.¹⁵⁷

Embora a secção seja longa, resolvemos não a dividir em partes por considerarmos estes aspetos integrantes do ambiente de aprendizagem (*learning environment*) – planificação, objetivos, conteúdos, métodos, meios, materiais, avaliação – como componentes inseparáveis, intimamente interrelacionadas entre si. Estamos conscientes de que cada componente mencionada mereceria um tratamento aprofundado numa secção individual, mas isso excederia o âmbito deste trabalho, além de prejudicar a coesão e simetria da sua estrutura.

No que respeita à planificação do ensino, como vimos, não existe um Currículo Nacional para as LM, e os textos oficiais disponíveis oferecem pouco apoio prático aos docentes. Mesmo assim, na nossa opinião, os professores deveriam ser informados sobre a Recomendação da Oph e sobre os Planos Municipais de E/P existentes, o que não aconteceu no caso de vários dos nossos informantes. Alguns deles também não tiveram interesse em ou necessidade de procurar e aplicar planos.

¹⁵⁷ Numa situação ideal, que está muito longe daquela que predomina neste ensino, aplicar-se-ia o chamado alinhamento construtivo (*constructive alignment*, Biggs & Tang, 2011). Se os professores explicassem de forma clara aos estudantes o que estes devem aprender até ao fim do semestre (*intended learning outcomes*), os alunos, conhecendo “as regras do jogo”, poderiam responsabilizar-se, da sua parte, dos seus próprios estudos. Se se explicassem logo no início do curso também os critérios de avaliação, e a nota de E/P aparecesse no certificado entre as demais disciplinas, os alunos esforçar-se-iam mais para cumprir estes critérios. Também seria preciso escolher atividades adequadas, através das quais os alunos realmente aprenderiam aquilo que se pretende. Desta forma, os objetivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação seguiriam num alinhamento construtivo. Como vimos, no Currículo Nacional finlandês o equivalente aos *learning outcomes* chamam-se *boas competências* (o que o aluno sabe ou consegue fazer), e é nelas que deveriam basear-se os planos curriculares de LM. Em português, são denominados *resultados esperados* as expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospetivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas, segundo informação disponível na página “Programa de Português do Ensino Básico 2009”, consultada a 24.3.2016 (<http://www.portoeditora.pt>).

Um dos professores teve conhecimento da Recomendação numa sessão formativa da Divisão de Educação, mas ao verificar que as instruções eram muito gerais, resolveu que os objetivos que propõe para o seu ensino são os exercícios concretos que se encontram nos planos de aula que prepara. Outro encontrou a Recomendação na Internet, em inglês, tendo reparado que os seus objetivos “precisam de ser revertidos para um curriculum vertical alinhado, dos anos 1 a 9. Este trabalho não foi ainda realizado por nenhum dos docentes contratados ao longo dos anos”. Este professor pensa, portanto, erradamente, que o trabalho da elaboração dos planos específicos incumbe aos próprios professores, e não aos organizadores do ensino. Ao currículo vertical, propõe que se acrescente um alinhamento horizontal para se conseguir uma integração intercurricular com as demais disciplinas ensinadas nos diferentes anos (afirmando, em outra parte do inquérito, que por vezes trabalha com conteúdos das outras disciplinas).

Pelas respostas de um dos informantes, podemos deduzir que ele não conhece os objetivos da Recomendação, dado que – apesar de estes serem nivelados em três etapas e não seguirem o modelo dos seis níveis comuns de referência do QECR – descreve-os como “básicos. Depois estão A1, A2, B1 e B2”.¹⁵⁸ Também é evidente que este informante não procurou o Plano Municipal porque afirma que este “está nas páginas Web da cidade de [--]”, onde, na realidade, não se encontra nenhum plano. Outro, pelo contrário, mostra-se conhecedor do Plano Municipal existente – opinando que este deve ser reelaborado e atualizado – e também dos respetivos planos curriculares de Espanha, os quais lhe são fornecidos porque mantém correspondência assídua com editoras espanholas. Propõe que os seus alunos alcancem anualmente dois terços destes planos. Este informante é o único que define já com antecedência, em cada mês de maio, juntamente com os pais em encontros individuais, um programa diferenciado para cada aluno para o seguinte ano escolar. Outro informante também afirma preparar um plano para cada aluno, sem o qual considera impossível trabalhar, mas que, a nosso ver, não parece muito específico, dado que o objetivo que propõe “es que cada niño y familia comprendan y participen en la enseñanza de la lengua, cultura y raíz”.

Alguns dos professores, portanto, estão familiarizados com diversos programas de E/P, confirmando um deles que baseia o seu ensino nos objetivos do Programa de Português L1 das Escolas Europeias, – os quais levam em conta a compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua –, ainda que este programa não tenha correspondência com um curso de apenas uma hora e meia de aulas semanais. Outro conhece os programas curriculares nacionais de Portugal, Brasil, Moçambique e Angola, considerando bem delineados os respetivos objetivos. Todavia, verifica que estes “não têm muita aplicabilidade na Finlândia por causa da situação de diglossia¹⁵⁹ da maior parte dos alunos”. Lamenta, ainda, não poder

¹⁵⁸ É verdade que os objetivos do Currículo Nacional para as LE – mas não para as LM – baseiam-se na aplicação finlandesa do QECR. Esta aplicação, chamada “escala escolar” pretende descrever tanto os objetivos como o nível de proficiência alcançado (A1-C2). (Oph, 2010.)

¹⁵⁹ O informante não usa o termo *diglossia* no sentido original de Ferguson (1959), que inclui as noções de línguas/variedades de maior e menor prestígio, de diferentes funções, com ou sem estandardização, etc., mas referindo-se a uma situação em que o finlandês domina em todos os âmbitos

preparar planos individuais de acordo com as necessidades de cada aluno por “não conseguir para tal efeito se reunir com psicólogos e professores de diferentes escolas, por constrangimentos de tempo e pelo salário pago”, o qual “não chega para manter um nível de vida digno”.

Para demonstrar como cada um dos informantes prepara uma aula típica, apresentamos seguidamente, por ordem numérica, as respostas de cada um dos informantes a esta questão.

P1 explica que costuma dividir as aulas por exemplo em três partes, cada uma com temas e atividades diferentes, por achar que os alunos não conseguem concentrar-se muito tempo na mesma atividade. Como exemplo concreto, refere que na última aula se falou sobre a Páscoa, os alunos aprenderam as respetivas saudações, desenharam cartões de Páscoa e viram duas curtas-metragens sobre o tema, em português de Portugal e do Brasil.

P2 anota sempre os objetivos das aulas, os materiais usados para cada aluno, e como são desenvolvidas as quatro competências linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar). Em todas as aulas, aborda cada uma destas competências, incluindo uma componente cinestésica para os alunos mais novos; para os restantes níveis, “inclui uma componente lúdica em forma de jogos que pretende promover a colaboração entre os estudantes e a interação linguística”.

P3 serve-se de um caderno onde escreve as etapas das atividades e faz anotações de cada aula. Uma aula típica sua começa com uma leitura dramatizada de um texto adequado a todos os níveis, feita pelo professor e pelos alunos. Depois, faz-se um reconto oral e exercícios escritos sobre a história contada. Para terminar, há um jogo de mímica ou faz-se um desenho com o vocabulário da história. O tema da última aula foram os caligramas, que os alunos aprenderam a fazer.

P4 diz que segue a estrutura dos livros de língua na planificação das aulas individuais, afirmando que as suas aulas são amenas e que “todo el libro es interesante”. Na última aula, os alunos pequenos escreveram uma composição com as palavras novas do livro e estudaram “la estructura de las oraciones en dependencia de los grupos. O sea el mismo tema en diferentes niveles didácticos. Tipos de textos (reales, ficción) a los de secundaria.”

O plano que P5 propõe para as aulas, por sua vez, é que cada criança aprenda alguma coisa de gramática e de história. Descreve uma aula típica sua, onde o livro de texto parece desempenhar um papel fundamental, da seguinte forma:

Darles la bienvenida, cómo han disfrutado la semana o fin de semana en familia, indicarles lo que haremos en la clase, empezando por los deberes que llevaron a casa, comentarlos, la idea es que el niño participe opinando y conversando lo más que pueda. Luego hacemos deberes en clases, cada uno con su propio libro o material ya que son diferentes niveles generalmente. Luego hacemos alguna actividad todos juntos, jugar, contar cuentos o ver una parte de una película para luego comentarla y despedirnos hasta la próxima clase, en que ellos ya llevan sus deberes para hacerlos en casa y generalmente los tienen que hacer con los padres para que de esa forma los padres también participen.

da vida e das modalidades linguísticas usadas pelos alunos, relegando o português para uma posição menorizada, reduzida ao âmbito familiar e ao registo oral.

Mesmo sem apontar os objetivos semanais, P6 “sempre sabe quais são” quando planifica em que ordem e quanto tempo vai dedicar a cada atividade da aula. No início da aula, distribui a cada aluno a sua tarefa, e quando estes começam a fazê-las, “não param de perguntar e chamar o professor todo o tempo”. Usa fotocópias tiradas dos livros que o professor anterior lhe reciclou e dos materiais partilhados pelos professores na Internet. Também elaborou algumas de fabrico próprio do seu tema favorito, fonética e pronúncia. Quando está a ensinar os mais velhos, controla que os pequenos estejam a cumprir os seus trabalhos “e não se levantem nem falem”.

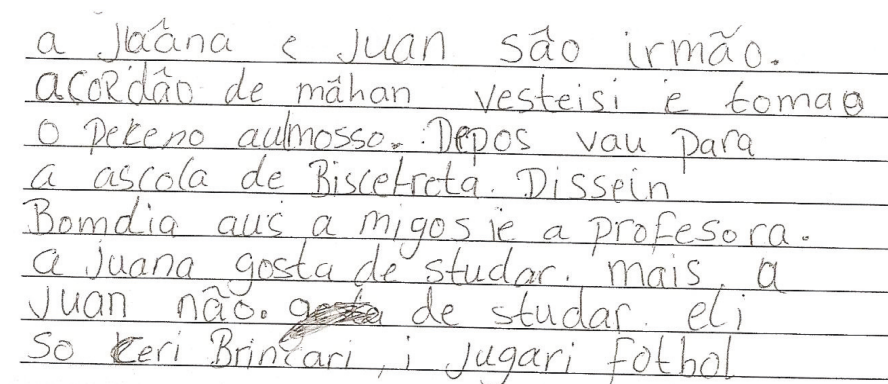
Finalmente, P7 considera os planos de aulas “pura burocracia”, conseguindo preparar os conteúdos e materiais semanais como parte integrante dos seus planos anuais. Uma aula típica sua é composta de quatro ou cinco atividades, individuais e coletivas, cuja duração flutua entre 15 e 30 minutos, e nas quais são trabalhadas as quatro competências.

Podemos comprovar que os professores são bem criativos ao conseguirem planificar cada aula praticamente *ex nihilo*, mesmo quando não dispõem de livro do aluno ou de um manual do professor – como os professores das outras disciplinas – com planos de aula prefabricados e atividades extra para cada tema e unidade. No caso dos professores de espanhol, chama a atenção a preponderância do livro, que parece determinar tanto os objetivos como os temas e conteúdos trabalhados nas aulas e em casa. Estes parecem incluir muitas leituras e exercícios (gramaticais) tradicionais, sendo os métodos de trabalho também semelhantes aos tradicionais, dado que cada aluno deveria permanecer calado no seu lugar, concentrado no seu livro. Mesmo que P7 se considere inovador por ir procurando novidades no mercado dos livros, podemos constatar que é seguidor de uma longa tradição de ensino de línguas baseado nos textos e nos respetivos exercícios dos manuais, nem sempre adequadas à promoção da interação e das competências comunicativas (Halonen & *al.*, 2015), objetivo priorizado no Anexo 3 (Oph, 2014: 463). Assim, parece que o livro representa um autêntico “currículo oculto”. O que nenhum dos nossos informantes consegue fazer, com a exceção de P7, é uma planificação mais organizada a longo prazo, para todo o ano letivo, com objetivos concretos para serem cumpridos através de atividades desenhadas para esse efeito.

Seguidamente, ilustramos com mais exemplos os tipos de atividades que os professores aplicam para exercitarem as competências na compreensão e produção oral e escrita.

Os exercícios orais praticados nas aulas de E/P são as apresentações, leitura de textos em voz alta, recontos de narrativas, debates, dramatização e jogos que apelam a diferentes tipos de raciocínio, como o matemático (os alunos dizem o número par ou ímpar que se segue, etc.) Os alunos fazem encenações de pequenas histórias com bonecos de fantoche de mão feitos de tecido, inventam contos e contam histórias a partir de imagens, relatam aos outros como está o tempo, o que fizeram na semana anterior à aula, comentam o tema dos livros, as leituras que fizeram e os filmes e vídeos que viram. Criam-se, ainda, situações comunicativas imaginárias, como falar com o empregado da mesa num restaurante ou pedir e dar conselhos.

Os exercícios escritos, por sua vez, contêm cópias de palavras e frases, ditados, resumos, redações e composições curtas, acrósticos e adivinhas, que são corrigidas em conjunto. Alguns dos textos são elaborados para comunicação na vida real fora da aula, como os cartões, postais e mensagens. Com os alunos mais velhos realizam-se pequenos projetos com uma componente escrita. Os alunos que usam livros fazem regularmente os respetivos exercícios escritos. Um dos professores usa ainda *Rory's Story Cubes*, dados para serem lançados que, no lugar dos pontos, têm imagens, através das quais o aluno inventa histórias. Para ilustrar como são as típicas produções escritas na LM, e como a incorreção ortográfica não impede a sua compreensão, reproduzimos aqui o ditado dum aluno nosso de P, de 10 anos, fluente na produção oral (Gráfico 4.39).



a Jaana e Juan são irmão.
acordão de máhan vesteisi e tomam
o pequeno aulmoço. Depois vai para
a escola de Biscetreta. Dissein
Bomdia aos amigos ie a profesora.
a Juana gosta de estudar. mais, a
Juan não. gosta de estudar. eli
So Keri Brincari, i Jugari fothol

Gráfico 4.39 – Exercício escrito dum aluno de P

Parece que nas aulas de E/P, assim, se escreve bastante, comparando com os resultados de um pequeno trabalho sobre a posição do ensino da escrita nas aulas de LM de inglês, turco e vietnamita (Hatakka, 2014), nas quais, segundo os três professores entrevistados, só se ensinam competências mecânicas relativas à ortografia e às normas de escrita *standard*, no nível de palavras e de frases, sendo pouco habitual a produção de textos mais extensos. Estes professores não consideram prioritário o ensino da escrita, ainda que lhe dediquem sempre uma parte de cada aula. As atitudes dos respetivos pais, por seu lado, variam muito, considerando alguns que a escrita é o conteúdo mais importante das aulas, e outros que é completamente desnecessária.¹⁶⁰

No tocante ao aspeto técnico da escrita, dependendo do nível de escolarização em que se encontram, os alunos dos nossos professores escrevem com a letra de imprensa ou com a caligrafia, segundo os modelos finlandeses que lhes são ensinados nas aulas de finlandês ou sueco.¹⁶¹ O atual modelo finlandês é tão parecido com a letra de

¹⁶⁰ Hatakka (2014) pesquisou a didática da escrita de LM, na cadeira “O professor como investigador do seu trabalho”, integrada nos estudos pedagógicos de professores de disciplina.

¹⁶¹ O Currículo Nacional (Oph, 2014) aponta para o desaparecimento da caligrafia finlandesa, a qual deixará lugar à datilografia, passando os alunos a aprender a escrever apenas em letra de imprensa. Este tema tem suscitado muita polémica, dado existirem provas de que, além de a caligrafia ser prática e útil em muitas situações, é benéfica para o desenvolvimento cognitivo e das habilidades motoras das

imprensa que alguns alunos têm dificuldade em compreender a caligrafia mais decorativa das gerações anteriores. A questão da caligrafia não tem suscitado polémica entre os pais lusófonos, ao contrário do que tem acontecido entre os hispânicos, alguns dos quais não aprovam a caligrafia do livro escolhido pelo professor. O facto de alguns alunos apenas conseguirem usar letras maiúsculas causa dificuldades na interpretação de textos impressos e obriga por vezes o professor a preparar duas vezes a mesma tarefa.

Quanto ao Novo Acordo Ortográfico do português e as mudanças aprovadas para a ortografia do espanhol, em 2010, nenhum dos nossos informantes os menciona – nem os professores, nem os pais –, o que pode ser sinal de falta de informação, de indiferença ou de aceitação das novidades introduzidas. Nós começámos a aplicar a nova ortografia no ensino em 2011/2012, ano letivo em que foi introduzido no ensino em Portugal, tendo informado os pais a este respeito, sem que estes pronunciassem qualquer comentário ou protesto contra a mudança.¹⁶²

Para desenvolverem a competência leitora, os professores levam para as aulas textos jornalísticos e banda desenhada, além de prosa e poesia infanto-juvenil – normalmente contos de autores de diferentes países lusófonos –, lamentando que sejam poucos os livros disponíveis nas bibliotecas públicas da área metropolitana. Alguns aproveitam os livros que se encontram na Internet, além de materiais eletrónicos audiovisuais como o *Bookbox*, onde são apresentados contos populares de diferentes países através de desenhos animados e narração legendada. Depois da audição e visualização do conto, a leitura do material impresso é elaborada em pares.

A nosso ver, os futuros Planos de E/P deveriam incluir um anexo com uma lista de leituras recomendadas para cada nível, nos referenciais mínimos dos programas curriculares dos países de origem, e cabia às autoridades nomear um grupo de trabalho para elaborar estas listas, dado serem muitos os países em questão. As respetivas obras ou extratos de obras deveriam ser disponibilizados num sítio eletrónico de LM, acessível a todos. A partir dessa lista, os professores poderiam selecionar e organizar um *corpus* textual para leitura e inclui-lo no plano curricular individual ou de turma (anual). Nas aulas deveriam ser aplicados todos os métodos de incentivo à leitura que também são usados na disciplina de língua finlandesa, tais como a construção e animação de uma “biblioteca de turma”.¹⁶³

crianças. (Debate na página eletrónica aberta pelo Oph para comentários do público sobre o esboço do novo Plano, em 2014.)

¹⁶² Na Finlândia, o Acordo não suscitou polémica, ao contrário do que aconteceu em Portugal (Melo-Pfeifer, 2016), como demonstra p.ex. a Iniciativa Legislativa de Cidadãos contra a entrada em vigor do Acordo Ortográfico, página consultada a 12.3.2016 (<http://ilcao.cedilha.net/>).

¹⁶³ Bibliotecas de turma (nós trouxemos muitos livros para a sala, mas como tinham de ficar em caixas de cartão, por não dispormos duma estante, era complicado os alunos irem escolhê-los), cantinhos de leitura (com sofás ou almofadas confortáveis), momentos de leitura em cada aula (todos os alunos leem em silêncio, podendo depois partilhar em voz alta as leituras), leituras semanais individuais (cada aluno lê um livro diferente) e partilhadas (todos leem o mesmo livro), diplomas de leitura, trabalhos orais, escritos e artísticos a partir das leituras (pequenas palestras, mesas redondas, resenhas, diários, pinturas, versões musicais, dramatizações, jogos), visitas a bibliotecas, apresentações de livros (*book talk*) e de leituras animadas, visitas de autores, sessões informativas aos

Tendo apresentado métodos aplicados no ensino da compreensão e produção oral e escrita, e da leitura e literatura, ocupar-nos-emos, nas seguintes passagens, dos conhecimentos linguísticos e culturais, igualmente mencionados como conteúdos básicos na Recomendação curricular. Começamos pelo nível dos sons, e para demonstrarmos como cada professor é particular e estabelece as suas próprias prioridades para o ensino, damos a voz a um professor que põe especial ênfase na fonética, considerando-a uma área demasiado pouco ensinada em todos os níveis educativos.

En mi carrera [--] no me habían enseñado fonética. Creo que este es el problema de una parte bastante importante del profesorado; no saben fonética. A mí me pasaba lo mismo. He visto profesores nativos de español que no saben que la letra d tiene dos alófonos, aunque los pronuncian bien. Yo tampoco lo sabía, lo descubrí hace algunos años al enseñar a los alumnos pronunciación. No me parece bien que nadie, a parte de una profesora [--] que tuve, me lo hubiera enseñado en el colegio, en el instituto o la universidad.

As áreas vocabulares ensinadas pelos nossos informantes são diversas e pertencem aos temas e aos textos específicos trabalhados na aula, através dos quais se estudam diferentes famílias de palavras que os alunos usam diariamente (partes do corpo, família, sentimentos, festas, animais, cores, tempo). O vocabulário ainda é enriquecido através de provérbios e trava-línguas. Um dos informantes pede aos alunos que preparem o vocabulário em casa.

El [vocabulário] que se encuentra en [uma enciclopédia ilustrada] y en los textos de Literatura. Los alumnos deben trabajar en casa por su cuenta con ambos materiales y buscar las palabras desconocidas. En la clase, de forma individual, se aclaran las dudas que hayan quedado. Si lo considero significativo, realizo la explicación para toda la clase.

Alguns dos informantes afirmam ensinar a cada aluno os aspetos gramaticais que aparecem nos cadernos de língua, individualmente escolhidos para este. Nas aulas de outros, o estudo explícito da língua parte de exemplos concretos e é associado a temas específicos. Assim, quando se fala da família, por exemplo, ensinam-se os determinantes possessivos, “difíceis pelas diferenças de género, que não existem em finlandês”. Ao falar de atividades quotidianas, conjugam-se os verbos, e ao descrever uma paisagem, flexionam-se os adjetivos. Os professores enumeram os seguintes aspetos trabalhados: ortografia, género e o número de nomes e adjetivos, determinantes possessivos, formação de palavras, tempos verbais no indicativo, algumas figuras de linguagem.

Apesar de ensinarem de acordo com a corrente comunicativa, que visa colocar a gramática implicitamente em contextos reais, estes professores não demonstram ter um seguimento sistemático, ao longo do ano letivo, dos diferentes aspetos da ortografia, fonética, morfologia, sintaxe e semântica/léxico, o qual poderia facilitar a

pais, etc. (Ikonen *et al.*, 2015; Tuisku, 2015). No ensino de português, poder-se-iam aproveitar para o efeito, entre outros, o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Incentivo à Leitura do IC.

aprendizagem das estruturas da língua e reforçar as capacidades metalinguísticas dos alunos.¹⁶⁴

Estas capacidades são desenvolvidas – de acordo com a abordagem plural chamada “didática integrada” – quando os professores fazem comparações entre o E/P e o finlandês, por vezes também entre o E/P e o inglês ou o catalão, afirmando que alguns dos erros típicos se devem à língua maioritária, como as letras *h* e *k/c/q*, cuja pronúncia e ortografia convém explicar através da comparação. Destacam também certos aspetos da pronúncia, como a realização da *c* e da *s* e as diferenças entre a pronúncia do E/P e do finlandês. Quando o aluno “comete un error generalizado”, principalmente devido à interferência, é costume corrigi-lo “sobre la marcha de la clase”.

Os professores ensinam cultura “de forma discreta” – “história ainda não” – através da seleção de textos, os quais são apenas contos ou fragmentos de livros, no tocante a textos literários. Criam atividades para o texto trabalhado e falam da história e da cultura através das narrativas, servindo uma adaptação do *Canto V* de Camões, por exemplo, para falar sobre as navegações portuguesas. Pelos exemplos que dão, todavia, deduzimos que alguns informantes se referem à cultura não no sentido de alta cultura, mas num sentido mais popular, de hábitos e tradições dos diferentes povos.

Ressalta-se, hoje, a importância de os alunos aprenderem a fazer ligações entre a língua e a cultura, desenvolvendo habilidades precisas para navegarem em diferentes contextos linguísticos e culturais. Esta *competência comunicativa intercultural* não se baseia num conceito de comunicação de informação neutral através de fronteiras culturais, mas na definição da comunicação como interação, da qual forma parte a autorreflexão crítica e a consciência da própria relação com a alteridade (*otherness*) (Byram, 1997: 71). Assim, no Anexo 3 do novo Currículo Nacional (Oph, 2014: 464), é apresentada, como um dos cinco objetivos do ensino, a tripla “capacidade de compreender língua, literatura e cultura”.

Ao longo do novo Currículo, aliás, é visível a mudança para uma maior ênfase na interculturalidade. Presumimos que os professores de LM sempre souberam aproveitar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre as suas culturas de origem, no entanto, além de tratarem de costumes e tradições gerais, os professores poderiam incentivar os alunos a consultarem os membros da família e os amigos sobre os hábitos familiares – que no caso das famílias bilingues tendem ao hibridismo –, e a seguirem e discutirem temas culturais surgidos em programas e páginas de seu interesse nos meios de comunicação. As aulas de LM oferecem um espaço seguro para uma reflexão crítica sobre as diversas influências culturais, sempre em transformação, no meio das

¹⁶⁴ Nós, no primeiro ano, contra as correntes comunicativas e contextuais, elaborámos uma série de fotocópias apresentando de forma simples o alfabeto português, um modelo português de caligrafia, as classes de palavras e a sua flexão e conjugação, com exercícios tradicionais (formação do feminino, do plural, do grau, conjugação dos verbos regulares e irregulares no presente do indicativo, etc.) Apesar de os alunos terem aceitado estes exercícios sem questioná-los, no segundo ano, já não explicámos a gramática de forma sistemática. Não obstante, com os alunos mais velhos fizemos, no quadro, vários exercícios de comparação entre o português e as línguas que eles falavam, e este tipo de aproximação parecia despertar a curiosidade deles – sendo para nós uma experiência inesquecível ver um adolescente angolano, por exemplo, a comparar o sistema preposicional do sueco, inglês e português com os casos do finlandês.

quais vivem, e para a construção da identidade bicultural. (Anderson 2011: 139–140.) É de ressaltar que a identidade linguística complexa dos alunos parece merecer bastante pouca atenção da parte dos professores, apesar de constituir a sexta competência básica apresentada na Recomendação.

Os nossos informantes que usam livros, tratam de temas de história e cultura – inclusivamente literatura – através de fichas e de acordo com a procedência dos alunos.

Sigo los libros que tengo. Si aparece algo [sobre história ou cultura], lo comentamos.

No he enseñado literatura aún de manera específica, aunque algo ha salido en los textos de los libros que algunos alumnos tienen.

Um dos informantes explica não ensinar história por falta de tempo e porque acha que a diversidade de origem dos alunos não o permite, mas também trata de temas literários através dos textos dos livros, cuja leitura se faz em casa.

Esta actividad la realizan en la casa, como parte de los deberes que oriento. Los alumnos leen fragmentos de los clásicos de la Literatura española así como de leyendas hispanoamericanas adaptados en ambos casos para la enseñanza primaria. Luego deben ejercitar por escrito la comprensión lectora de lo leído respondiendo a las preguntas que aparecen a continuación de los textos. Finalmente reviso lo indicado para la semana y corrijo lo que han hecho. Los libros que se utilizan son los preparados por el grupo catalán Edebé para este fin.

A nosso ver, os temas culturais e históricos poderiam explorar-se também através de meios artísticos – literatura, teatro, cinema, música, artes plásticas. A criação artística forma parte das abordagens humanistas do ensino de línguas, as quais realçam as dimensões pessoais e afetivas do processo de aprendizagem e proporcionam oportunidades para a personalização e autoexpressão, para a adaptação da língua a diferentes públicos, e para as formas bilíngues e multimodais de elaboração de textos e histórias (Arnold, 2000; Anderson, 2011: 141). Como vimos, os nossos professores aproveitam estes meios nas aulas, mas, por exemplo, as canções parecem ouvir-se principalmente através dos meios tecnológicos, sendo os próprios alunos recetores mais ou menos passivos, em vez de criadores artísticos ativos.

Veja-se agora quais as práticas relativas aos materiais escolares e didáticos. Como vimos, os lápis e cadernos são distribuídos aos alunos de LM pela Divisão em Espoo, onde os professores também dispõem de outros materiais para desenho e trabalhos manuais. Em Helsínquia, os alunos deveriam pedir um lápis e um caderno ao professor de turma da sua própria escola, dispondo o professor de LM apenas de folhas de papel. Apesar de os nossos informantes pedirem aos pais que “aseguren de que sus hijos lleven los utensilios escolares”, vários professores veem-se obrigados a carregá-los consigo, “pois os alunos não trazem nem caderno”.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Nós resolvemos pedir licença para ocupar um cantinho em cima de um armário da sala para guardar nele os cadernos e um suporte para os lápis, os quais comprámos ou pedimos na respetiva escola, contra as regras, depois de repararmos que alguns alunos não conseguiam pedi-los ao seu próprio professor, nem lembrar-se de os trazer para as aulas. Com o pequeno orçamento encomendámos

Quanto aos manuais, os professores de português compraram alguns livros para uso próprio, mencionando os títulos *A grande aventura* e *Caminhos 1–5*, da Porto Editora, e *Falar, ler escrever em português*, da Editora EPU (um manual de português como LE). Alguns professores de espanhol confeccionam cadernos fotocopiados, outros pedem aos pais para comprarem livros e cadernos de língua e literatura de diferentes níveis, mencionando os das editoras Vicens Vives, Edebé, Santillana e Larousse – embora todos os materiais do ensino básico devessem ser custeados oficialmente pelas autoridades. O orçamento de 4–6 euros por aluno não é suficiente para a aquisição de livros individuais, aliás, os municípios impõem regras complexas para o uso dos livros adquiridos com este orçamento, não se aceitando materiais que não possam ser usados novamente por outros alunos. A compra dos livros da parte dos pais não é tão simples como possa parecer, como explica um dos informantes.

Aunque he señalado que no existen problemas con los libros de texto o manuales didácticos, de hecho no los hay porque los padres aceptan mi sugerencia de que compren para sus hijos los que les sugiero (cuadernos de trabajo y libros de lectura y comprensión lectora). Existe una contradicción en la actualidad: el presupuesto anual para la compra de libros es muy reducido [--] y esto impide (no se autoriza) que se compren cuadernos de trabajo porque son desechables anualmente y no pueden reciclarse. Al mismo tiempo, no se autoriza a que se promueva la compra de este material por parte de los padres ya que en Finlandia la enseñanza básica (Primaria y Secundaria)¹⁶⁶ es gratuita. Esto es una especie de sofisma ya que matricular en este subsistema no es algo obligatorio. Además, los resultados de las evaluaciones anuales no afectan y no se toman en cuenta a la hora de calcular la nota promedio de los alumnos al finalizar cada curso escolar. De ahí que debiera ser oficial que los padres pudieran comprar para sus hijos el material de estudio desechable anualmente.

Os manuais escolares, além de facilitarem a planificação e a diferenciação do ensino, diminuem radicalmente a quantidade de trabalho dos professores – que não são obrigados a procurar e elaborar todos os materiais para todas as aulas e para todos os níveis – e permitem que os pais tenham uma participação mais ativa na aprendizagem, à hora dos trabalhos de casa. Por outro lado, os manuais para falantes nativos nem sempre correspondem às necessidades reais dos alunos, e a sua ênfase gramatical pode desencorajar aos alunos. Por conseguinte, os professores deveriam ponderar também a possibilidade de aquisição de manuais de LE ou de LH para os seus alunos, como um deles já fez.

Seria indispensável que se construísse um banco de materiais eletrónicos, classificados pelo nível de proficiência, conteúdo e formato, e previamente testados, dado que, apesar da enorme oferta, como afirmam os professores, nem todos os materiais que se encontram no Internet são adequados para este ensino pela sua forma e/ou conteúdo. Assim, sentem que perdem muito tempo a navegar, sem encontrar o que procuram.

Os nossos informantes também confeccionam fotocópias de fabrico próprio, com textos, exercícios e jogos, como sopas de letras e palavras cruzadas, e adaptam e

pastas para as fotocópias, lápis de cores, plasticina e carimbos coloridos para irmos “premiando” os exercícios feitos nos cadernos.

¹⁶⁶ O informante refere-se aos anos 1º–6º e 7º–9º do ensino básico; no ensino secundário os alunos são obrigados a comprar os livros (tradicionais ou eletrónicos) de cada disciplina.

modificam materiais de outros professores e de livros disponíveis na Internet. Ressaltamos ainda que, apesar de existirem muitos jogos diferentes de tabuleiro e de cartas, especificamente criados para a aprendizagem de línguas e dos quais os alunos gostam muito, Helsínquia não subvenciona a sua aquisição para este ensino.

Os materiais didáticos estão diretamente relacionados com os trabalhos de casa, pois os professores que usam livros fotocopiados ou comprados pelos pais, prescrevem regularmente trabalhos de casa – alguns dos quais requerem colaboração da parte dos pais – como são os exercícios dos cadernos de atividades do livro, as fichas da *Enciclopedia Larousse infantil* e as leituras.

Todos llevan cada semana un tema para leer en casa. Sobre ese tema comienza la clase para conversar sobre el mismo. Es una actividad primero individual, lectura y comprensión (en casa) y luego colectiva, conversar sobre lo que han leído (en el aula).

Outros professores, por sua vez, afirmam que não os dão nunca, sendo todos os exercícios completados nas aulas, “porque os alunos já têm muitos trabalhos de casa da escola regular”.¹⁶⁷ Outros, às vezes, pedem que os alunos terminem as atividades iniciadas nas aulas em casa, mesmo que lamentem que poucos o façam.

Como já foi referido, um dos maiores desafios com que os professores se deparam é a total heterogeneidade dos grupos. Conforme o Currículo Nacional (Oph, 2014: 30), o ponto de partida pedagógico de todo o ensino básico reside no ensino diferenciado em relação à extensão e à profundidade dos conteúdos, ao ritmo, ao progresso e aos diferentes modos de aprendizagem dos alunos. A diferenciação baseia-se no bom conhecimento da personalidade, do *background* e das diversas necessidades, aptidões e interesses específicos de cada aluno, e o seu objetivo é apoiar o respetivo desenvolvimento, motivação e autoconfiança, além de contribuir para um ambiente sereno nas salas de aula, onde todos os alunos, independentemente das diferenças individuais, possam ser integrados. No fundo, não se trata de um simples conjunto de truques, mas do princípio didático da individualidade que, posto na prática, requer muita planificação, comprometimento e colaboração entre os professores (e os professores de educação especial). (Rimpiläinen *et al.*, 2007.)

Os nossos professores de E/P, mesmo sem o apoio de colegas, e com limitados recursos espaciais, temporais e orçamentais, tentam aplicar o ensino diferenciado na escolha de objetivos, conteúdos, materiais, métodos e meios adequados para cada aluno. Entre as diversas estratégias, por vezes, o ponto de partida é o mesmo para

¹⁶⁷ Segundo Kärmeniemi & Aunola (2014), a quantidade de tempo que os pais passam com os filhos alunos do 1º ano não afeta na aprendizagem da leitura ou das matemáticas, e os autores recomendam que os pais não interfiram nos trabalhos de casa, para permitirem que o filho se torne um aluno motivado e capaz de estudar de forma independente, isto é, adquira habilidades para a autorregulação (*self-regulation*). É suficiente que os pais demonstrem interesse pela escola e se disponibilizem no caso em que o filho realmente precise de ajuda. Existem provas de que os finlandeses, de facto, não costumam intrometer-se nos trabalhos escolares dos seus filhos. Em 2010, as mães trabalhadoras usavam diariamente, em média, meia hora, e os pais um quarto de hora, nos cuidados dos filhos em idade escolar. Deste tempo aplicado aos cuidados, os pais ensinavam e instruíam os seus filhos durante um minuto, e as mães durante quatro minutos por dia. Tanto as mães como os pais passavam dois minutos por dia a brincar com os filhos em idade escolar. (Miettinen & Rotkirch, 2012.)

todos, mas as atividades são diferentes de acordo com os níveis dos alunos. Outras vezes, os materiais e abordagens são diferentes, tendo em conta a capacidade e as preferências dos alunos, favorecendo por exemplo a expressão verbal e a audição de textos com aqueles que têm necessidades educativas especiais. Os alunos mais velhos e com um nível avançado conseguem fazer exercícios independentemente, enquanto os mais pequenos precisam da orientação do professor em outras atividades simultâneas. As turmas costumam dividir-se em dois ou mais grupos, colocando-se juntos alunos que têm o mesmo nível ou escolhendo-se pares onde o mais avançado ajuda ao menos avançado. Os professores que usam manuais ou cadernos de fotocópias selecionadas, põem cada aluno a trabalhar com o seu próprio livro ou material.

Dado não ser possível formar grupos homogêneos, uma solução eficiente para lidar com a heterogeneidade, e não só, seria a presença de um professor auxiliar. Os nossos informantes não se opõem à ideia de terem auxiliares nas aulas, principalmente para os alunos com necessidades educativas especiais ou com problemas psicológicos e de comportamento. Alguns consideram que os auxiliares deveriam ser profissionais competentes, contudo, não existindo financiamento, estes só poderiam ser voluntários. De facto, alguns (poucos) grupos dispõem de pais cuja mera presença na aula contribui para criar um ambiente disciplinado propício à aprendizagem.¹⁶⁸ Neste sentido, deveria existir um programa de estágios para os estudantes universitários de LM.

Um dos professores apresenta, além da redução do número de alunos por grupo, um método drástico para aumentar o nível de proficiência dos alunos: a realização de provas de aptidão que eliminariam aqueles que não têm um domínio mínimo da língua ensinada (apesar de a eliminação de alunos significar menos trabalho para os professores).¹⁶⁹ Outro sugere a divisão dos alunos em dois grupos, um de LM e outro de LE, sem especificar, no entanto, quais seriam os critérios desta agrupação – sublinhemos, novamente, a importância de consciencializar os professores acerca da interpretação abrangente do conceito de LM/LH. As boas práticas de diferenciação, com exemplos concretos, deveriam ser recolhidas e partilhadas com todos os professores, em sessões de formação e num sítio eletrónico dedicado ao ensino destas línguas.

Além da diferenciação do ensino, outra questão essencial ligada à prática didática é a consciencialização dos alunos – e dos pais – de estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, e o apoio sistemático no uso destas. Os indivíduos bilingues normalmente têm uma competência metalinguística, uma sensibilidade social e uma flexibilidade superior do que os monolíngues, o que explica parcialmente o porquê também têm mais facilidade na aprendizagem de línguas. (Anderson 2011: 142). Uma das estratégias de aprendizagem que os professores deveriam aproveitar e promover,

¹⁶⁸ Para uma colaboração eficiente, naturalmente, deveria decidir-se com antecedência que tipo de papéis seriam distribuídos em cada aula aos possíveis assistentes, auxiliares ou voluntários, para não surgirem conflitos entre os adultos (cf., p.ex., o método de *room management*, Vincett *et al.* (2005) onde a gestão do grupo e o fornecimento do apoio individual são distribuídas entre dois adultos que trabalham como equipa).

¹⁶⁹ Na Suécia, o requisito é exatamente que o aluno tenha um nível básico de proficiência, além de usar a língua diariamente na comunicação (Skolverket, 2008: 13).

a nosso ver, são as abordagens plurais e a aplicação de práticas bi/plurilingues, como *translanguaging*, os usos translingues.

Nas aulas de E/P, a gestão das línguas varia segundo o docente e os alunos. A maioria dos nossos informantes é muito estrita com o uso exclusivo da LM, mas outros são mais permissivos, para facilitar a compreensão, interação e aprendizagem. Um dos professores de português escolheu falar unicamente em português, e foi severo no começo, temendo que, se não, os alunos falariam todo o tempo em inglês e finlandês. Mesmo sendo frequente os alunos falarem finlandês quando fazem atividades entre eles, atualmente não os interrompe, limitando-se a repetir ou a reformular as frases em português. Os outros falam só ou maioritariamente em português, mas explicam as coisas mais complicadas também em finlandês ou recorrem aos conhecimentos dos próprios alunos que se entreeajam, usando as duas línguas, quando preciso.

A maior parte dos professores de espanhol, pelo contrário, usa quase exclusivamente o espanhol, porque “esto es la clase de español y hay que hablar español”, declarando que o finlandês “está prohibido en la clase”, ou limitando o uso deste apenas em algum caso excepcional, ou “si los alumnos no saben alguna palabra pueden preguntar cómo se dice”. Para estes professores, que partilham uma visão monolíngue e monoglósica da sala de aula, o único critério possível para a gestão das línguas é que se use a LM, sendo os alunos obrigados a usá-la “independientemente del dominio que tengan y de lo competente que logren serlo al expresarse”.

As primeiras versões do ensino comunicativo priorizavam o uso exclusivo da língua-alvo, mas esta abordagem tem sido criticada por não permitir o aproveitamento dos conhecimentos dos alunos na língua mais forte, incluindo atividades em que as duas línguas são comparadas, fomentando a consciência linguística, ou usadas de modo bilíngue, como na criação ou leitura de textos nas duas línguas. É importante que se compreenda que, para os alunos bilíngues, as línguas e culturas não existem em compartimentos separados, mas que as estratégias de alternância e mistura de códigos são naturais na sua comunicação, refletindo a sua experiência e formando a sua identidade. As habilidades escritas também são transferíveis entre diferentes línguas, inclusivamente no caso de sistemas de escrita diferentes. (Anderson, 2011: 138–139; Cummins, 2000: 185–186; Creese & Blackledge, 2010b.) Por outro lado, devido ao limitado tempo dedicado à LM, é compreensível que os professores queiram promover o seu uso exclusivo nas aulas.

Inquiridos sobre o que significam as línguas E/P e finlandesa para si pessoalmente, os professores destacam o valor emocional da sua própria língua, sinónimo de “segurança” e da identidade individual e familiar, e base da formação cultural e intelectual. Também sublinham a importância do E/P a nível internacional, e como elementos construtores da identidade de um conjunto de nações. O finlandês é considerado como “querida língua materna” ou como “língua estrangeira”, muito difícil por ser tão distante das línguas latinas e por ser possuidor de “uma prosódia muito monótona”. Para alguns, as línguas apenas têm um valor utilitário como veículos de comunicação ou instrumentos e provedores de trabalho: “una lengua más de comunicación”, “herramienta principal de meu trabalho”, “trabalho”.

Todos os professores são políglotas ou pelo menos bilíngues, tendo conhecimento de inglês e/ou francês. Na lista do seu repertório linguístico figuram também E/P como

L2, alemão, catalão, esperanto, hebreu, italiano, neerlandês, russo e sueco. Este tipo de repertórios permitiriam o uso de variadas estratégias plurilingues. Não obstante, a falta de um nível alto de proficiência em finlandês, da parte de alguns dos professores, e as atitudes negativas em relação às práticas bilíngues na sala de aulas, não lhes permite operar plenamente em finlandês, apesar de esta ser a língua mais forte da maior parte dos alunos.

Relativamente às variedades das próprias LM, segundo a nossa própria experiência, existe um mal-entendido infeliz entre os finlandeses e no meio das próprias comunidades lusófonas sobre as noções de *língua* e *variedade*.¹⁷⁰ Tem-nos sido perguntado inúmeras vezes se falamos português ou *brasileiro*, qual destas “línguas” ensinamos, e qual delas traduzimos, como se, de facto, se tratasse de duas línguas e não de uma só. Inclusivamente entre os professores (brasileiros), parece que se está generalizando a ideologia de *duas línguas diferentes*, depois das intervenções em Helsínquia do linguista brasileiro Marcos Bagno (2014).¹⁷¹

Compreendemos que no Brasil, os linguistas sintam necessidade de desempenhar um papel social e político militante para conseguirem que a variedade brasileira se torne “uma língua plena” de todo o povo, mas no contexto finlandês, em termos pragmáticos, essa militância não faz muito sentido. Aqui, todas as pessoas têm direito a uma educação de primeira qualidade. O ensino do português continua a ser tão marginal e marginalizado que a sua divisão poderia ter resultados desastrosos. É de ressaltar que as outras línguas mundiais também se ensinam nas mesmas aulas, apesar de as diferenças dialetais serem muito maiores, como é o caso do árabe, entre outros. Assim, consideramos como um obstáculo para o ensino da LM e para o bilinguismo em geral que os adultos transmitam os seus próprios preconceitos ou traumas às crianças, impedindo que estas aproveitem plenamente as suas competências em português, sejam estas orais ou escritas, fortes ou fracas, à portuguesa ou à brasileira.

Naturalmente, é crucial que os professores tenham suficientes conhecimentos sobre as diferenças diatópicas e que informem os pais como estas diferenças serão tomadas em conta no ensino. Os nossos informantes referem que há preconceitos da parte de alguns pais em relação à sua variedade, e que os próprios alunos “dizem como falam uma determinada palavra de maneira diferente da minha”. Estes, contudo, não demonstram atitudes de rejeição contra as diferentes variedades. Os professores

¹⁷⁰ Esta questão será discutida em Piippo (no prelo).

¹⁷¹ É preocupante que mesmo na Universidade, se especulasse sobre um eventual posto para o “português do Brasil”. Todavia, não existem postos para o “inglês dos Estados Unidos”, o “francês do Canadá” ou o “espanhol do México”. Afinal, abriu-se um novo posto de professor adjunto de “línguas e culturas ibero-americanas”, segundo a página “Avoimet työpaikat”, consultada a 22.10.2016 (www.helsinki.fi), não se especificando se os candidatos devem dominar determinadas variedades americanas de E/P. Na nossa opinião, seria uma tarefa urgente das respetivas instituições oficiais o lançamento duma campanha informativa, com o objetivo de esclarecer que: 1.) o português é uma língua mundial que se fala de diversas maneiras em cinco continentes, sendo todas as variedades igualmente valiosas, e compreensíveis entre os falantes, 2.) existe um Novo Acordo Ortográfico assinado pelos oito países de língua oficial portuguesa, que já foi ratificado e entrou em vigor em 2009 no Brasil e em Portugal, unificando a língua escrita, 3.) as populações devem ser encorajadas a usar, com orgulho, qualquer variedade da língua e a respeitar os possíveis desvios ao acordo ortográfico relativamente à língua escrita, entendendo que para a comunicação, nem sempre é prioritário que os textos sigam uma língua *standard* normativa. Também há línguas, como o finlandês, cujo *standard* é uma variedade que ninguém fala.

aproveitam a origem dos alunos para explicar a diversidade, comparando as variedades sempre que puderem, ou explicando que em certo país se diz de certa maneira. Temos um caso exemplar de um professor que inclusivamente consegue ir mudando de variedade segundo o interlocutor na aula: “Com os alunos brasileiros uso a pronúncia brasileira e com os portugueses e descendentes de famílias luso-africanas uso a pronúncia portuguesa. Os alunos são chamados à atenção para isto de forma a apreciar a diversidade da língua. O vocabulário é tratado de igual forma respeitando a diversidade.”

Relativamente aos meios tecnológicos do ensino, que têm tanto a ver com a diferenciação do ensino como com a gestão das línguas na sala de aulas, parece haver consenso de que as novas gerações nascem como “nativos digitais” e sabem usar os aparelhos móveis e os meios de comunicação social melhor do que os professores. As múltiplas formas e o carácter interativo dos novos meios requerem novos tipos de literacia e de competências, mas a escola ainda não encontrou o caminho até ao “círculo dos iniciados” no mundo virtual. (Mikkola *et al.*, 2011: 7.) A digitalização e as “novas” pedagogias figuram na agenda para o ensino básico, apresentada pelo atual governo. O primeiro dos “projetos de topo” são os “novos ambientes de aprendizagem e materiais digitais” no ensino básico.¹⁷² O Estado financiará laboratórios de experiências e a formação de professores “tutores” que orientarão os seus colegas na digitalização das escolas (Helsingin Sanomat, 9.9.2016).

O que dificulta a aplicação e a avaliação do sucesso da digitalização do ensino é o facto de se tratar de um conjunto de fenómenos muito complexo que cada pessoa parece interpretar de diferentes formas, não havendo uma definição única ou um consenso sobre o que significa, concretamente. A nosso ver, as autoridades educativas deveriam fornecer às escolas uma esquematização/listagem de todos estes fenómenos, para que os professores pudessem avaliar quais os meios, recursos e ambientes tecnológicos e digitais adequados para determinados fins pedagógicos nas suas disciplinas.

Atualmente, a Finlândia figura no topo da Europa quando se medem os recursos de tecnologia da informação e da comunicação (TIC) no ensino – as ligações funcionam razoavelmente bem e adquiriram-se muitos quadros eletrónicos interativos (*Smart Board*), plataformas virtuais de aprendizagem e projetores de dados –, mas fica na retaguarda, principalmente a nível do ensino básico, em relação à quantidade de aparelhos disponíveis aos alunos – estações de trabalho, computadores portáteis e *tablets* – e no último lugar, no que toca ao aproveitamento e ao desenvolvimento do *know-how* desta tecnologia. Os alunos e os diretores das escolas básicas finlandesas confiam menos na eficiência dos novos meios do que os seus colegas europeus, e os professores não confiam nas suas capacidades como utentes, não frequentando,

¹⁷² Informação disponível na página “Osaaminen ja koulutus”, do Conselho de Ministros, consultada a 6.3.2016 (<http://valtioneuvosto.fi>). A primeira medida apresentada pelo governo tem como objetivo que a Finlândia se torne um “país de topo” da aprendizagem “moderna e estimulante”, através de novas pedagogias, novos ambientes de aprendizagem e a digitalização do ensino. A segunda prevê que os alunos do ensino básico façam exercícios físicos pelo menos uma hora todos os dias, através dum projeto nacional chamado “Escola em movimento”. A terceira medida visa aumentar a aprendizagem de línguas.

porém, cursos de formação nesta área.¹⁷³ Os que se opõem às novas tecnologias – além de professores, muitos pais e alunos – argumentam que a escola deveria ser um espaço pacificado, livre de tecnologia. Assim, em algumas aulas já existe por exemplo um “estacionamento de telemóveis” onde os alunos abandonam os seus *smartphones*, em vez de os explorarem como eventuais ambientes de aprendizagem digitais (Qvist, 2015).

Há quem opine que os métodos antiquados são a causa da deterioração dos resultados de PISA da Finlândia. Contudo, os resultados dos estudos relativos à digitalização do ensino, a nível internacional, são contraditórios. Segundo a OCDE (2015), por exemplo, o uso de computadores não promove a aprendizagem da leitura ou da matemática e, segundo diversos estudos norte-americanos (*apud* Sahlberg, 2016a), nos usuários pesados da Internet, encontram-se mutações cerebrais fisiológicas que demonstram que o processamento de informação se realiza a um nível superficial, o que dificulta a aprendizagem profunda, causando problemas de concentração, de auto-regulação e de controlo da atuação. Por conseguinte, segundo alguns peritos (Carr, 2010), a digitalização deveria avançar com base na investigação. Talvez a deterioração dos resultados de PISA não resida nos métodos antiquados, mas sim nas mudanças no comportamento dos jovens (Sahlberg, 2016b) – metade dos jovens finlandeses são usuários pesados da Internet, processando a informação cada vez mais através dos ecrãs (Ebrand Suomi Oy, 2015).

Relativamente à aprendizagem de línguas, no entanto, existem provas de que, por exemplo, os rapazes finlandeses têm melhores resultados em inglês do que as raparigas, nos exames nacionais do 12º ano, graças à grande quantidade de tempo que passam a jogar jogos eletrónicos em inglês – e o respetivo *input* que recebem. Com efeito, aos 21 anos, os rapazes já passaram tantas horas a jogar como nas aulas do ensino básico. (Qvist, 2015.)

Os municípios da área metropolitana nem sempre oferecem a mesma quantidade de recursos tecnológicos para fins educativos. Os professores de LM de Espoo têm à sua disposição um computador pessoal, ligação à Internet, televisor, projetor multimédia, digitalizador de imagens e quadro eletrónico interativo. Alguns deles usam-nos com frequência, para projetar diapositivos em formato *Power Point*, para consultar dicionários *online* e como bancos de imagens, músicas, dados e conteúdos que os alunos mais velhos aproveitam nas suas pesquisas. Para as crianças mais pequenas, também usam histórias que testam a compreensão oral através da manipulação de objetos no ecrã tátil (os alunos movem um objeto a pedido do narrador).

Em Vantaa e em Helsínquia, segundo os professores, o equipamento tecnológico das salas disponibilizadas para o ensino das LM varia muito. Algumas têm um equipamento completo para o professor – mas não para os alunos – enquanto outras apenas dispõem de um computador velho e lento, conectado a altifalantes de má qualidade, e um projetor, utilizado para visualização de filmes ou audição de canções quando a ligação à Internet funciona. Um dos professores afirma que não tem nenhuns

¹⁷³ Informação disponível na página ”Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö Suomessa muuta Eurooppaa jäljessä”, da Oph, consultada a 13.11.2015 (<http://www.oph.fi>).

meios tecnológicos em algumas escolas e que, em outras, só se atreve a usar o computador do professor, por não ter sido autorizado a usar os outros meios.

Os sítios eletrónicos que os professores mencionam frequentar com assiduidade são os *media* tradicionais, jornais, televisão – não mencionam a rádio –, e os do Centro Virtual Cervantes, RTP Educação, RTP Play, *Escola virtual*, *Vamos ELE*, *El abuelo educa*, *Mundo primaria*, plataforma *Scribd* e Biblioteca Digital Internacional para Crianças.

A atitude dos nossos informantes perante as TIC depende de quais se usarem e como. Normalmente, favorecem-nas sempre que seja um adulto a guiar a aula. Alguns permitem que os alunos usem o telemóvel para procurar palavras no dicionário; um aproveita livros para *iPad* para lidar com um aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Nenhum deles promove o uso das redes sociais em E/P (chat, blogue, fórum de discussão, etc.) com vista a uma prática extraescolar da LM, por considerarem que os alunos “já passam demasiado tempo nos meios de comunicação social”. Os professores poderiam aproveitar os meios virtuais para colocarem os seus alunos em contacto com outros grupos de E/P, LM/LH/LE, criando assim oportunidades para relações sociais significativas e para o estudo-aprendizagem num contexto de comunicação autêntica (cf. Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2013). Demonstrou-se que os projetos de intercâmbio podem contribuir para o desenvolvimento da correção linguística, consciencialização e competências linguísticas e interculturais e autonomia dos aprendizes. Apesar dos efeitos positivos, este tipo de projetos ainda não desempenha um papel central nos programas de ensino de línguas, por vários motivos, como a falta de preparação e apoio pedagógico e a dificuldade de encontrar parceiros. (Thorne, 2013: 13–14.)¹⁷⁴

Um dos professores ressalta as justificações pedagógicas do uso destes meios, considerando que a “automação” do ensino por nível e o *feedback* imediato proporcionam um maior rendimento para o aluno e permitem ao professor ter mais tempo individual com cada aluno. Constatou-se que o uso das TIC é dificultado pela tendência de alguns alunos em assumirem que o computador é só para jogar jogos, mas que, por isso mesmo, considera a mudança de atitudes e práticas como uma componente das aulas de português. Os professores, de facto, não parecem favorecer os jogos eletrónicos, apesar do entusiasmo de crianças e jovens pelos jogos e do facto de estes formarem o novo *megatrend* na educação em geral (Krokkfors *et al.*, 2014).

Por enquanto existem poucos materiais escolares digitais, e os existentes são pouco mais do que livros tradicionais convertidos em formato eletrónico. Aliás, os objetivos dos planos curriculares dificilmente permitem o desenvolvimento de produtos competitivos com os comerciais aos que os alunos estão habituados. Existem, contudo, jogos com *scripts* de qualidade e que usam uma linguagem correta, tanto escrita como

¹⁷⁴ Apesar da globalização dos contextos em que se desenvolvem hoje as atividades económicas, laborais, interrelacionais e associadas ao lazer, a educação ainda se mantém bastante isolada e fechada dentro das salas de aulas. Contudo, para unirem turmas dispersas em vários países, em projetos comuns, a partir da década de 1990, os professores de LE têm realizado atividades de internacionalização virtual através de intercâmbio intercultural *online*, (*online intercultural exchange* (OIE) ou *telecollaboration*) (Thorne, 2013: 11–12). A nível universitário europeu, com o apoio da Comissão Europeia, criou-se uma plataforma *web* chamada Uni-Collaboration, com múltiplos recursos para fomento de projetos interculturais (<http://uni-collaboration.eu>).

oral, nas mais diversas línguas, oferecendo inclusivamente ambientes de interação entre os alunos e falantes nativos. Este tipo de jogos, escolhidos pelos próprios alunos, poderiam aproveitar-se para fins educativos. Trazê-los às aulas seria também um meio para combater a marginalização digital, porque na escola poderiam usufruir da tecnologia lúdico-digital inclusivamente os alunos que não têm esta oportunidade em casa. (Idem.) No ensino de LM, por falta de tempo, este tipo de jogos poderiam aplicar-se em situações específicas, como para captar o interesse de alunos viciados em jogos, e não tanto nas aulas.

É de destacar que a quarta das sete áreas principais de conhecimentos e habilidades (*know-how*) apresentadas no Anexo 3 do novo Currículo Nacional intitula-se *leitura multimodal* (e não simplesmente “leitura”) e a quinta, *competências em tecnologia de informação e comunicação*. Além das autoridades educativas oficiais, os peritos nacionais em Psicologia Educacional também promulgam, cada vez mais entusiasmados, os efeitos benéficos da introdução dos novos meios nas salas de aulas, assegurando que a escola já não pode ignorar o facto de os alunos serem habitantes de um mundo virtual.¹⁷⁵ Também a maior parte de formações oferecidas ao corpo docente, na área metropolitana – em todos os níveis e modalidades de ensino (pela nossa experiência como professora) – parece relacionar-se com a tecnologia da informação. Os nossos informantes demonstram-se desejosos de aperfeiçoar os seus conhecimentos informáticos, e um deles chega inclusivamente a classificar as TIC como uma revolução no ensino. As sessões formativas deveriam também preparar os professores para ensinar aos alunos análise de textos multimodais, uso crítico das TIC, e seleção e avaliação da informação obtida.

Dito tudo isto, achamos compreensível que os professores de LM prefiram passar o pouco tempo disponível para esta disciplina num convívio e numa interação direta, de cara a cara, com os alunos, relegando o uso dos meios tecnológicos apenas para uma pequena parte da aula, para alguma atividade educativa divertida, diferenciada e pedagogicamente motivada.

¹⁷⁵ A catedrática de Psicologia Educativa da Universidade de Helsínquia, Kirsti Lonka, uma das mais destacadas figuras nacionais no campo da educação, tornou-se uma verdadeira porta-voz dos novos meios digitais nas aulas. Segundo os resultados de PISA 2012, a Finlândia figurava no 60º lugar na avaliação do bem-estar dos alunos na escola, devendo-se este péssimo lugar, segundo Lonka, ao facto de a escola ter sido criada pelos *digiforasteiros* e não corresponder com o dia-a-dia dos *diginativos*, cuja realidade é tecnológica e se baseia em jogos e meios de comunicação social. Lonka critica os professores da sua idade, com cerca de 50 anos, por estes não compreenderem que a interação virtual é interação real para os jovens de hoje. Recentemente *twitou* que o recurso menos aproveitado nas escolas finlandesas é o capital intelectual das crianças e jovens, afirmando que se deveria perguntar a eles próprios o que querem fazer na escola. Segundo Lonka, é uma perda de tempo para a aprendizagem que os alunos ouçam passivamente, em vez de processarem informação através de todos os canais hoje disponíveis e atraentes para eles (Helsingin Sanomat, 15.5.2014). A nossa experiência na área metropolitana (no ensino regular) é bastante diferente. Tendo ouvido muitas queixas, da parte dos próprios alunos, sobre o uso excessivo dos meios digitais no ensino básico e secundário – há quem fale duma digitalização forçada, inclusivamente nas disciplinas de educação artística e trabalhos manuais –, lemos com interesse a primeira declaração do novo diretor-geral da Direção Geral de Educação: “A tecnologia até pode ser mais prejudicial do que vantajosa para o ensino.” (Helsingin Sanomat, 29.9.2016).

Antes de terminarmos esta secção, refletindo, ainda, sobre a motivação, vejamos quais são os conteúdos e atividades preferidas dos professores e dos alunos. Os adultos parecem privilegiar as modalidades escritas e os temas “sérios” de língua e literatura, pelo contrário, os meninos preferem as atividades orais, os jogos e as brincadeiras.

Assim, os professores afirmam gostar mais de ensinar literatura, escrita e temas relacionados com a cultura, considerando difícil entusiasmar os alunos para a gramática. Um dos informantes revela que prioriza o estudo explícito de gramática, preferindo ensinar “la gramática básica para que los niños comiencen a comprender de qué se trata la clase”. Outro afirma gostar de ensinar quase tudo, mas principalmente fonética, enquanto para um terceiro – cujo ensino se baseia no manual – “todo el libro es interesante”.

As atividades preferidas dos alunos, por sua vez, são o desenho, os filmes, os jogos (da força, de memória, eletrônicos), as adivinhas e os exercícios onde podem competir uns com os outros. Também gostam de usar os computadores para acesso a plataformas interativas, como a *Escola Virtual* e o *Sítio dos Miúdos* e outros sítios que facilitam aplicações semelhantes. Preferem as atividades que incluam compreensão e expressão oral, trabalhos em grupo e produção ativa de pequenas histórias, de frases a partir de cartões e de elaboração no quadro. Com efeito, através dos jogos tradicionais, de cartas (de memória, dominô), de explicação de palavras, de associação, de concursos de perguntas e respostas, verificou-se que os alunos adquirem a língua sem problemas e sem sequer reparar – as emoções surgidas durante o jogo apoiam a memória, contribuindo de modo positivo à aprendizagem (Lehtonen & Vaarala, 2015).

A falta de motivação é uma das principais causas de desistência dos alunos, e deve ser enfrentada de várias perspetivas, incluindo a da planificação conjunta dos conteúdos e das atividades, que deveriam fazer sentido para os alunos, oferecer desafios cognitivos e implicar comunicação autêntica. Os exercícios tradicionais muitas vezes carecem de contexto e de propósito, além de colocarem o aluno num papel passivo que o faz perder o interesse. Os materiais produzidos nos países de origem (dos pais) também podem parecer irrelevantes e aborrecidos no atual contexto finlandês dos alunos. Em vez de se concentrarem unicamente nos aspetos formais das modalidades escritas – como grande parte dos pais desejariam – os professores devem também desenvolver as habilidades para o uso da língua nas mais diversas funções, através de diferentes géneros orais e escritos. (Anderson 2011: 137–138). Também é crucial o entrelaçamento do ensino com os conhecimentos e experiências prévias dos alunos de procedências e graus de proficiência variados, isto é, a diferenciação ou personalização do ensino, que pode ser facilitada também através da agrupação pelo nível, e não só pela idade, dos alunos.

Muitas das crianças que demonstram uma enorme curiosidade e vontade natural de aprendizagem, perdem-nas misteriosamente ao chegarem à escola. Assim, os alunos nem sempre demonstram um interesse puro na própria aprendizagem, neste caso por exemplo das estruturas da língua. Ao nível do ensino básico, a motivação surge frequentemente da intensa necessidade de identificação com o grupo de pares da turma (Kangasvieri & *al.*, 2011: 30), mas nos grupos heterogêneos de LM, esta identificação não acontece automaticamente. Outro fator importante a tomar em conta

é a autoimagem como aprendiz que um aluno forma de si próprio num determinado grupo, e que varia segundo a disciplina e as diferentes competências dentro da mesma disciplina (Idem: 31). Uma criança que não percebe nem fala “bem” a LM, principalmente numa aula monolíngue em LM, dificilmente tem experiências de sucesso que aumentem a motivação. Outra criança que fala fluentemente mas tem problemas na lecto-escritura, por sua vez, pode ficar desmotivada numa aula onde o manual escolar desempenhe um papel central.

Na motivação influenciam, ainda, diversos fatores sociais, como as crenças e as atitudes perante a língua e os seus falantes, como vimos no subcapítulo anterior. Inquiridos sobre a importância das diferentes disciplinas escolares, os jovens finlandeses, por exemplo, consideraram o inglês como a disciplina mais importante, ao contrário das outras LE (espanhol, alemão, francês, russo), às quais quase ninguém concedeu importância. Os fatores exteriores relacionados com a motivação podem ter mais influência nos resultados de aprendizagem do que o talento do aprendiz, e entre estes podem-se mencionar o reduzido uso (fora do contexto familiar, no caso das LM), o facto de esta disciplina não se relacionar com as demais disciplinas e o defeituoso ambiente de aprendizagem. (Idem: 31, 35.)

Segundo Ushioda & Dörnyei (2009: 2–3), no campo da motivação para a L2, o conceito teórico que mais atenção tem chamado é a orientação integrativa, o interesse sincero e pessoal nos outros povos e culturas. Hoje, questiona-se se este conceito é aplicável no mundo caracterizado pela superdiversidade, onde já não existem grupos específicos de falantes das línguas alvo, como é o caso principalmente das LM que ao mesmo tempo são grandes línguas mundiais espalhados pelo mundo fora, como E/P. Caso a proficiência na língua alvo forme parte da identidade ideal do aprendente (*ideal self*, representação de desejos e aspirações pessoais) ou da sua identidade devida (*ought-to self*, representação de obrigações ou responsabilidades impostas pelos outros), isto servirá como um forte fator motivador, dado que as pessoas procuram reduzir a discrepância entre a identidade atual e as desejadas identidades futuras. Fala-se do conceito motivacional de *investimento* quando os aprendentes investem recursos e esforços na aprendizagem duma língua, sabendo que adquirirão recursos simbólicos e materiais que aumentarão o seu capital cultural, reforçarão a sua identidade e facilitarão a realização dos seus desejos para o futuro. Assim, o investimento numa língua é ao mesmo tempo um investimento na própria identidade do aprendente. (Idem: 10.)¹⁷⁶

Norton (2013) ressalta que esta visão de motivação não toma em consideração as relações de poder eventualmente desiguais entre os aprendizes e os falantes da língua-meta, introduzindo o conceito de investimento, inspirado em Bordieu (1991), num enquadramento menos psicológico e mais sociológico. De facto, o aluno pode estar muito motivado para aprender uma língua, mas pouco disponível para investir nas práticas linguísticas da sala de aulas, do professor ou da comunidade, por esta ser, por

¹⁷⁶ Hoje, os termos “investimento”, “capital”, “recursos materiais” levam-nos a pensar, mais do que em Bordieu (1991), na retórica do empreendedorismo, um dos saber-fazer abrangentes do novo Currículo Nacional, que os professores de LM poderão desenvolver através deste tipo de retórica relacionada com o rendimento das línguas.

exemplo, racista, sexista, elitista, homofóbica – ou, no nosso caso, como acabamos de ver, monoglósica e hostil para os alunos com pouca proficiência na LM, ou, como vimos antes, errada e imprópria para os pais falantes de outras variedades de E/P.

Os nossos informantes tentam motivar os alunos mostrando “o quão especiais eles são por terem origem estrangeira e falarem português” (e espanhol), cumprindo, consciente ou inconscientemente, um dos objetivos curriculares, o desenvolvimento da identidade linguística do aluno. Também ressaltam a utilidade destas línguas, faladas por dezenas de milhões de pessoas no mundo inteiro.

Na escolha de conteúdos, usam tópicos da vida pessoal dos alunos e tomam em conta as suas preferências pessoais e intelectuais. No tocante às atividades, procuram incorporar novas tecnologias aplicadas ao ensino, jogos didáticos e atividades cinestésicas e lúdicas que sejam menos dependentes de um discurso abstrato. Procuram oferecer, ainda, muito apoio pessoal e material suficientemente fácil para que o aluno possa trabalhar de forma independente. Um dos informantes parece ter desistido de motivar explicita e diretamente os próprios alunos, dado que responde tentar fazê-lo falando com os pais. Outro promete aos alunos que “daqui a pouco fazemos uma coisa mais engraçada, mas primeiro temos que terminar estes exercícios chatos”, demonstrando mais a sua competência pragmática do que metacognitiva.

Além de elaborarem uma lista inteira de vantagens proporcionadas pelo estudo destas línguas – para a motivação extrínseca –, de usarem métodos e materiais adequados e de criarem um ambiente positivo e estimulante nas aulas – para a motivação intrínseca –, os professores deveriam poder justificar aos alunos porque é que se fazem todo o tipo de exercícios e não apenas jogos e brincadeiras. A integração das outras disciplinas no ensino de LM seria uma ferramenta importante na motivação e no fomento do bilinguismo, dado que os alunos usariam a língua para propósitos reais e para funções cognitivas mais elevadas (Anderson, 2011: 140–141.) De facto, alguns dos professores, conhecedores ou não dos métodos CLIL, por vezes tratam de temas relacionados com as outras disciplinas.

Como vimos acima, não existe nenhum tipo de avaliação do desempenho docente, da parte dos organizadores do ensino, embora fosse de suma importância para todas as partes envolvidas que os professores pudessem dar e receber *feedback* e dialogar com os seus superiores sobre como desenvolver o seu trabalho (*development discussion*).

Quando inquiridos sobre como avaliam o seu trabalho docente, e se consideram que tiveram sucesso concretamente no ano letivo corrente, os professores são uníssonos na resposta positiva, ainda que moderem a afirmação declarando que fazem o que podem dentro das circunstâncias, pois o trabalho nem sempre é fácil e, além disso, um professor sempre pode desenvolver-se. Acrescentam que o *feedback* da parte dos alunos e dos pais é positivo, e que por vezes os alunos agradecem-lhes depois da aula – mesmo que venham contrariados. Alguns pais também dizem que o filho fala mais LM em casa, graças ao ensino. Um informante manifesta uma visão bastante limitada dos resultados, dizendo que os alunos “han aprendido a erradicar ciertos errores” – é de esperar que o objetivo do ensino não tenha sido apenas esse. Outro justifica o sucesso com o facto de o número de alunos ter crescido, além de o número

de alunos que deixou de frequentar as aulas ser diminuto – devendo-se o abandono a razões pessoais das famílias, como é o caso de certos “pais que pensam que o objetivo das aulas de LM é o de seguir o currículo nacional incluindo o ensino da matemática”.

Sempre é possível ser melhor, fazer melhor, mas tento dar o melhor de mim próprio, cumprir com o meu dever e ser honesto comigo mesmo no cumprimento e aperfeiçoamento do meu trabalho. Vejo o progresso dos alunos, na assiduidade às aulas, nas opiniões dos pais quando nos reunimos.

Penso que sou bom professor. Dou tudo quanto sei. Os meus alunos demonstram-no e os pais felicitam e agradecem-me.

Faço o que posso dentro das circunstâncias. É relativo. Aprendi muito com os erros e sempre tentei fazer coisas novas. Acho que isto é ter sucesso.

Apesar das respostas positivas, contudo, os professores sentem-se ao mesmo tempo frustrados, pelas precárias condições de trabalho. Um dos problemas que mais os fazem sofrer é que não dispõem de mais tempo para cada um dos alunos individuais. Podemos constatar que estas respostas demonstram que é impossível avaliar o próprio trabalho dum modo sistemático, caso não tenham sido estabelecidos objetivos concretos para o mesmo, logo no início do ano letivo. O que, naturalmente, não impede que os professores consigam dar aulas individuais de grande qualidade.

Quanto à avaliação dos alunos, para testarem a aprendizagem, “o vocabulário e a gramática estudadas”, os professores fazem perguntas e pequenos exercícios, testes e exames, incluindo ditados, redações e leituras de textos, mas não dão nenhuma nota aos mesmos. Os que usam um livro avaliam como são feitos os respetivos exercícios. Um dos informantes elaborou um questionário para que os alunos pudessem avaliar a sua própria proficiência. Outro não considera necessário fazer testes, mas dá *feedback* oral de maneira sistemática e de forma individual durante as aulas. Este tipo de avaliação formativa – consciente da parte do professor –, com vista a incentivar e a desenvolver o aluno como aprendente, não parece ser uma prática comum entre os informantes. Contudo, como vimos, uma das qualidades que os professores ressaltam ao se autodefinirem é que são positivos e inspiradores. Para que os alunos desempenhassem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem, deveriam receber regularmente avaliação formativa que, aliás, reconhecesse as competências comunicativas em geral, em vez de focar na correção da linguagem, o que pode levar à desmotivação (Anderson 2011: 142).

Quanto à avaliação sumativa no final do semestre, de acordo com o estabelecido sobre as chamadas boas competências, a Divisão de Educação de Espoo é a única que organiza um seminário sobre a avaliação e a preparação dos diplomas, após o qual mesmo os professores novos têm mais facilidade em informar os pais sobre os critérios da mesma. No entanto, estes critérios deveriam esclarecer-se aos professores – e aos alunos e pais – logo no início das aulas e não só quando o curso está próximo do fim. Nos outros municípios, os professores tiveram de descobrir “sobre la marcha” como funciona a avaliação, através de colegas, pais ou diretores da escola.

Em relação aos diplomas atuais, alguns consideram que a forma de avaliação é bastante genérica e acreditam que para os alunos mais velhos poderia ser exigida uma autoavaliação. Alguns dizem conhecer o QECR e o Portefólio Europeu de Línguas, estando de acordo que os dois se poderiam aproveitar na avaliação de LM. A maioria afirma não estar disposto a usar uma avaliação quantitativa, apesar de esta ser exigida, ao menos, no certificado final do 9º ano. Outra das dificuldades é que não existem critérios unificados sobre qual a assiduidade requerida para obtenção do diploma, havendo alunos que aparecem só de vez em quando nas aulas. Assim, um dos informantes, ao ponderar os números, afirma que “hay quien no viene mucho y sería difícil evaluar”.

A nível geral, acham difícil avaliar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, dada a heterogeneidade do nível de proficiência dos alunos – e, repetimos, porque não elaboraram planos com objetivos concretos. Um deles julga o sistema avaliativo como limitado “porque o objetivo das aulas de LM não se ajusta a uma avaliação real em que se usa o ensino para a avaliação e a avaliação formativa e sumativa para melhorar as práticas educativas”. Relativamente à própria nota de LM, um dos professores considera que esta deveria figurar no certificado com as demais disciplinas, para que os alunos se esforçassem mais nos estudos.

El problema no radica en la forma de evaluación. El mayor problema que tenemos, y que incide negativamente en la motivación extrínseca de los alumnos para lograr un mayor aprovechamiento en el aprendizaje, es que la evaluación alcanzada por los alumnos no tiene ninguna influencia en la calificación promedio del mismo en su escuela.

Para a avaliação diagnóstica, isto é, para conhecerem o nível de proficiência dos alunos novos, os professores não dispõem de nenhuns testes que possam aplicar logo no início do ano letivo. Aliás, mesmo que se pudessem classificar os alunos segundo o nível, não os poderiam colocar em grupos diferentes, já que não existe essa escolha. Ter uma ideia do nível dos alunos facilita o planeamento das aulas, assim que alguns dos nossos informantes observam os alunos nas atividades coletivas ou fazem-lhes perguntas em E/P ou em finlandês – caso reparem imediatamente que eles comunicam com muita dificuldade – enquanto outros afirmam proceder a entrevistas mais estruturadas e provas com exercícios escritos. Em alguns casos, o professor pode demorar várias semanas a averiguar o nível de compreensão e produção do aluno, o que dificulta muito o trabalho docente. Por vezes, descobre-se que afinal a criança percebia e sabia falar muito bem, só não o fazia porque era tímida ou porque não queria, por ser obrigada a vir às aulas, a contragosto. Outras vezes, pelo contrário, verificou-se que o silêncio nas aulas era resultado de a criança não estar a perceber nada.

Na hora de avaliar o nível de proficiência médio dos alunos, numa escala de *excelente*, *bom*, *satisfatório*, *suficiente*, *fraco*, e ignorando as grandes diferenças individuais, os professores não classificam como *excelente* nenhuma das diferentes áreas da proficiência linguística, exceto a interação verbal oral. A compreensão oral seria avaliada como *bom*, e a produção e interação oral entre *bom* e *satisfatório*. As áreas não orais receberiam uma avaliação mais baixa: a leitura entre *satisfatório* e

suficiente, a escrita *suficiente*, e a interação escrita (cartas, mensagens, SMS) entre *satisfatório* e *fraco*. Podemos verificar, portanto, que existe um *continuum* de proficiência e um desequilíbrio de competências bastante marcado.

Os alunos não fazem uma autoavaliação explícita, mas têm uma noção do seu nível de proficiência. Comparam as suas habilidades com as dos outros e, como resultado, por vezes alguns não querem falar em E/P na aula por sentirem vergonha,¹⁷⁷ ao passo que outros, pelo contrário, querem dispensar as aulas por acharem que dominam a língua muito melhor do que os colegas.

4.5.4 Fatores que influenciam o ensino

Para averiguarmos se existem diferenças significativas na percepção dos professores individuais acerca dos eventuais problemas que dificultam o ensino, desenhamos um quadro onde apresentámos trinta e dois diferentes fatores, discriminados por grupos temáticos. Aqui serão analisados apenas os fatores que ainda não foram tratados nas secções acima. Em relação a este quadro, constata-se que apenas três fatores foram marcados, pela maior parte dos professores, como problemas que dificultam *muíto* o seu trabalho didático: a heterogeneidade dos grupos relativamente à idade dos alunos, a heterogeneidade relativa ao seu nível de conhecimentos, e a incerteza da continuação do trabalho.

Chama a atenção que os professores que são novos nesta docência marcaram metade ou mais dos fatores expostos como dificultando *muíto* ou *muito* o seu trabalho. Interpretamos este facto principalmente como resultado do choque de um professor novo, com bons conhecimentos autorregulativos, com a realidade nua e crua, à qual alguns dos professores com mais anos e conhecimentos práticos, já estão habituados e, quem sabe, resignados.

Um dos problemas mais graves é a incerteza da continuação no posto de trabalho – o número de grupos depende de quantos alunos se inscrevem no ensino e o recrutamento depende de que tipo de qualificações têm os outros candidatos. Devido ao carácter dos contratos laborais, os professores são obrigados a candidatar-se anualmente, o que não os motiva a desenvolver o seu ensino.

La inseguridad de contrato temporario no te incentiva para hacer planes o cambios en el futuro.

O contrato temporário não representa um problema apenas para o professor que eventualmente perde o seu posto, mas também para o novo que acaba de consegui-lo e que vai ter de recomeçar tudo de zero. Para ajudar os principiantes, um dos informantes sugere que “a cada final de ano letivo os professores deveriam deixar [os planos de aulas] para consulta do futuro professor, assim ter-se-ia uma ideia do que foi trabalhado no ano anterior”. Aqui reformularíamos esta sugestão, repetindo a

¹⁷⁷ Também temos um curioso exemplo do prestígio da boa competência em finlandês entre os alunos imigrantes: um adolescente angolano falante de português insistiu em falar finlandês na aula quando compareceu nela uma bonita rapariga da sua idade, recém-chegada do Brasil, a quem ele visivelmente queria dar uma boa impressão.

exigência de um plano concreto e pormenorizado que os professores poderiam seguir, e onde poderiam simplesmente marcar, a nível dos grupos e a nível de alunos individuais, quais foram os respetivos objetivos, conteúdos e avaliações de cada ano letivo. Se estes documentos e os cadernos se guardassem num formato eletrónico, ou pelo menos os pais guardassem os dos seus filhos, a partir deles também poderiam elaborar-se portefólios da aprendizagem de cada aluno ao longo da escolaridade obrigatória, que além de servirem como certificados de proficiência, seriam elementos importantes na motivação dos alunos.¹⁷⁸

Era previsível, por termos verificado que em Espoo as práticas organizativas do ensino funcionam melhor do que nos outros municípios, que os professores desta cidade respondessem que o seu ensino não se vê afetado por os horários e as listas dos alunos não estarem prontos no início do ano letivo, o que, em Helsínquia, muitas vezes atrasa o começo das aulas. Surpreendeu-nos, contudo, que um informante de Espoo considerasse que a informação não circula bem entre o professor e a Divisão, por um lado, e entre o professor e os pais, por outro. A explicação reside em parte no sistema de intranet Wilma, que o professor acha complicado por conter um fluxo de informações muito grande, em finlandês, a maior parte do qual não está sequer relacionado com este ensino. Além disso, “nem todos os nomes dos alunos estão em Wilma, o que obriga o professor a usar a plataforma e o endereço eletrónico de trabalho @espoo.fi, o qual, por sua vez, não é tão ‘levado a sério’ pelos pais quanto uma mensagem enviada por Wilma.” Quanto à relação entre o professor e os pais, acha que se trata de uma questão de postura dos pais, que nem sempre respondem às mensagens enviadas pelo professor.

As autoridades esquecem-se dos novos professores, que “várias vezes [têm] a impressão de que muita informação é tida como óbvia, e não há explicação suficiente”. Os professores de Helsínquia opinam que a falta de informação dificulta *bastante* o ensino, no entanto, consideram que a informação circula *bem* entre eles e os pais (nós testemunhámos várias vezes as queixas dos professores de LM de Helsínquia por não disporem de Wilma, sendo obrigados a elaborar listas de números de telefone ou de correio eletrónico para poderem entrar em contacto com os pais). Pelas respostas destes informantes, podemos concluir que eles também não procuram a colaboração ativa com os pais, contactando-os apenas por questões particulares, como quando algum aluno tem graves problemas de motivação ou indisciplina. O professor de Vantaa sente-se completamente abandonado, neste sentido.

[A circulação da informação] No es buena. Muchas veces no sé la razón de la inasistencia del niño, o la escuela no me informa sobre actividades o al departamento de educación simplemente se le olvida que existo.

Pelo contrário, um professor de Espoo – que trabalha a tempo inteiro – assegura que a informação circula com eficiência, por vários meios.

¹⁷⁸ A Oph finlandesa dispõe na sua página um *software* que permite a elaboração dum Portefólio Europeu de línguas (http://www.edu.fi/verkko_oppimateriaalit/kielisalkku). Uma versão espanhola pode ser encontrada nas páginas do Ministério da Educação espanhola (<http://www.oapee.es/oapee>), e uma portuguesa nas respetivas páginas portuguesas (<http://www.dgidec.min-edu.pt>).

Con eficiencia utilizando diversas vías: reuniones semanales de trabajo de los profesores de LMI a tiempo completo organizadas por el Departamento de Lenguas y Culturas de Comunidades Minoritarias en Espoo, Wilma, correo electrónico, Fronter, SMS, llamadas telefónicas, seminarios, encuentros con los padres, etc.

No que toca ao espaço físico do ensino, às salas de aula, os professores têm graus de exigência variados, dependendo um pouco daquilo que viram nas diferentes escolas por onde circularam. Há salas que dificultam *muíttssimo* o ensino, em comparação com outras, bem equipadas e adequadas à idade das crianças, onde “há, por exemplo, um tapete para sentarmos no chão, almofadas, almofadas para colocar sobre as cadeiras e mesas com inclinação”. Nas salas problemáticas, “as mesas são dispostas em filas e, como são encaixadas umas nas outras, não é possível formar outra disposição.” As filas de carteiras e o estreito corredor entre elas constituem um obstáculo para vários tipos de atividades, como os jogos, exercícios cinestésicos e trabalhos em grupo.

Além disso, os nossos informantes recebem queixas – por vezes injustas – da parte dos professores permanentes que acusam aos professores e alunos de LM de mexerem nos computadores, aparelhos e objetos que pertencem aos alunos da escola, por estragarem e deixarem os móveis em desordem e por sujarem as salas com restos de comida e pisadas (na maior parte das escolas, é obrigatório os alunos descalçarem os sapatos e as botas). Por conseguinte, ainda depois das aulas, são obrigados a ficar nas salas, no papel de empregados de limpeza.

Segundo o novo conceito alargado sobre o ambiente de aprendizagem,¹⁷⁹ “a sala de aulas é a cidade e o mundo inteiro”, de modo que os alunos hoje, em vez de se sentarem nas suas cadeiras, devem circular dentro e fora das salas. Isto não é permitido aos alunos de LM, por o seguro escolar não os cobrir fora da escola, fora do horário regular.¹⁸⁰

O facto de os professores terem de circular entre duas escolas afeta *bastante* àqueles que se têm de deslocar várias vezes no mesmo dia, mas *não muito* aos que só têm aulas numa escola de cada vez. Assim, tendo menos grupos, os professores de português não precisam de viajar como os de espanhol, os quais afirmam que prefeririam trabalhar num estabelecimento só e sugerem que, no mínimo, deviam ser-lhes compensados os gastos e o tempo perdido nas deslocações, causadores de um grande *stress*, principalmente no inverno e nas horas de ponta.

Os horários fora do horário normal são encarados como *muíttssimo* complicados por alguns, mas *não muito* por outros, provavelmente dependendo da situação familiar ou do ritmo diário pessoal de cada um. Independentemente do horário das aulas (normalmente entre 14h e 18h da tarde), o horário incompleto, de apenas 4 a 6 horas semanais, dificulta a integração dos professores a tempo parcial no mercado laboral. Apesar de serem poucas as aulas, estas impedem que tenham outro trabalho nesses

¹⁷⁹ Informação disponível na página “Opetuksen digitalisaatio-ohjelma vuosille 2016–2019”, da Câmara Municipal de Helsínquia, consultada a 17.10.2016 (<https://dev.hel.fi>).

¹⁸⁰ Assim, não nos foi permitido levar os alunos de P, por exemplo, a uma exposição de pintura moçambicana perto da escola. Poucas vezes ousamos infringir esta regra, ao sairmos para estudar vocabulário ou jogar futebol no parque que ficava atrás da escola.

dois ou três dias por semana, devido também à quantidade de horas que levam a preparar as aulas.

Cabe mencionar aqui que os pais, naturalmente, preferem colocar os filhos no grupo que ficar mais perto de casa, ou onde estiver o irmão mais velho, ou que não coincidir com os *hobbies*, e, por conseguinte, nem sempre respeitam a divisão em grupos estabelecida pelas autoridades.

Ao longo deste texto, chamamos repetidamente a atenção para o papel crucial dos pais na aquisição/aprendizagem da língua pelos filhos em contexto migratório. Os professores consideram impossível ensinar-lhes a língua em duas horas semanais quando em casa os pais não lha falam, ou, no caso das crianças adotadas, quando os pais não sabem sequer falá-la ou apoiá-la de outra forma.

Desafortunadamente algunos padres no tienen interés en que el niño aprenda la lengua. Los padres son una parte muy importante para el aprendizaje de la lengua de sus hijos. Tienen que apoyarlos.

Estamos conscientes de que as questões linguísticas nem sempre são prioritárias para as famílias que se encontram numa fase de vida que em finlandês se denomina “os anos de congestionamento”, na qual têm de lidar simultaneamente com o trabalho, os estudos, os empréstimos de casa, os filhos (muitas vezes nesta ordem), a preocupação pelos avós (que ficaram no outro país), etc. Também sabemos que fazem muitos sacrifícios para trazerem os filhos às aulas, saindo do trabalho antes da hora ou empurrando irmãos mais novos no carrinho, pelas ruas escuras cheias de neve. Os professores consideram que a postura e as atitudes negativas dos pais dificultam *muito* ou *bastante* o seu trabalho, e podemos acrescentar que as atitudes negativas dos alunos, que o dificultam *muitíssimo* ou *bastante*, não raro resultam de atitudes projetadas dos progenitores. As frequentes faltas às aulas, tal como o facto de os alunos chegarem atrasados e saírem antes da hora, sem os respetivos cadernos e lápis, mostram-nos, de forma muito clara, que o ensino da LM não é considerado como uma disciplina tão importante como as outras, pelas famílias e pelos próprios.

A falta de disciplina e de concentração, além do mau comportamento dos alunos nas aulas, também constituem um desafio constante, devendo ser resolvido em colaboração com os pais. Segundo os informantes, mesmo os alunos bem dispostos, que gostam de frequentar as aulas, acabam por perturbar as aulas, por não dominarem a LM e por não lhe conferirem importância.

[Para] algumas crianças o português não é uma língua de prestígio nem uma língua académica e, assim, eles acabam por não conferir nenhuma importância à língua portuguesa. Agora isto tem uma repercussão a nível didático já que não se pode remar contra a maré e às vezes a corrente de água é forte. Se os professores fossem como o salmão que nada contra a corrente... Uma coisa é certa a assimilação na sociedade finlandesa é um facto e de sucesso. Todas as crianças dominam muito bem o finlandês e já quase não têm gosto em falar o português ou se o têm é só para se expressarem no limitado e idiossincrático vocabulário das famílias, elas próprias que usam o finlandês de forma dominante. Tenho um caso [--] em que a menina vem para a aula brincar e falar com as outras meninas em finlandês. Não percebe nada do que estamos a fazer. Sorri muito e está sempre alegre. Ela diz [--] que gosta muito de vir à aula e que passa a semana toda à espera que a aula venha mas depois é um processo excruciante. Ela precisa de um tutor a tempo inteiro. [--] [A] rapariga é muito simpática mas quase não

consegue fazer nada. Os professores não têm o dever ou obrigação de se substituir aos pais.

Para confrontarem os problemas de aprendizagem dos alunos, que dificultam *muito* ou *bastante* o ensino, os professores deveriam poder contar com o apoio de professores especiais, e, no mínimo, ser informados pelos pais sobre possíveis diagnósticos de disfasia, dislexia, transtorno por défice de atenção com hiperatividade, Asperger e demais formas de autismo dos filhos, o que nem sempre é o caso.

Existindo provas de que os resultados de aprendizagem são melhores nos sistemas de ensino onde o Estado promove a ativa participação das respetivas comunidades linguísticas (e dos pais) no ensino (cf. p. ex. García & Beardsmore, 2008; Heugh & Skutnabb-Kangas, 2011), quisemos ainda saber se os professores estariam de acordo com um eventual financiamento estatal para grupos privados. Apesar de os municípios não conseguirem proporcionar um quadro ideal para o ensino da LM, nem todos os professores consideram que o Estado deveria financiar organizadores privados, mas as atitudes dos professores variam entre as negativas, inseguras e positivas.

De facto, os finlandeses orgulham-se do sistema de ensino básico público que oferece uma educação de qualidade na escola mais próxima dos alunos, independentemente de onde moram e da classe socioeconómica dos pais. A privatização da escola pública é um tema que praticamente não vem à tona, ainda que se discuta a tendência de certos pais tirarem os seus filhos da escola mais próxima caso esta tenha uma percentagem muito alta de crianças imigrantes ou com necessidades especiais. Segundo o artigo 28 da Lei sobre o Ensino Básico (Perusopetuslaki 21.8.1998/628), é permitido solicitar uma vaga noutra escola que não seja a mais próxima da casa, isto é, fazer *school shopping* (ou *school snobbing*). Nestes casos, trata-se também de escolas públicas, mas com turmas especializadas (música, dança, artes plásticas, línguas, matemáticas, etc.), onde os alunos são admitidos através de um exame de aptidão.

Na nossa opinião – sublinhemos que somos defensoras do ensino público, contra a privatização da educação – se se pudesse garantir a continuação do ensino municipal, seria benéfico que os organizadores privados competentes também pudessem solicitar e conseguir subsídios estatais para o ensino das LM. De facto, como vimos, alguns pais já tiveram a iniciativa de criarem grupos privados para os seus filhos. Este tipo de ativismo parece-nos bem-vindo, e não apenas por causa da precariedade das condições atuais e com vista aos resultados de aprendizagem, mas também para que as próprias comunidades ganhem mais força e visibilidade na sociedade finlandesa. O principal desafio na organização privada é que as autoridades deveriam poder confirmar a qualificação dos professores, e estes, por seu lado, seguir as diretrizes dos documentos oficiais no que toca aos objetivos, conteúdos e avaliação – mesmo que também não o façam os atuais professores.

Segundo a opinião de um dos professores, o sucesso do ensino das LM seria maior se os pais assumissem mais responsabilidade no ensino. Outro defende o financiamento de particulares devido à falta de recursos do organizador público.

Si el estado no puede financiar un número pequeño de alumnos por grupo, lo que es básico en nuestro subsistema de enseñanza de lenguas, debiera autorizar y financiar en parte esta posibilidad.

Perguntámos, ainda, que sugestões de melhoria os professores apresentariam para os problemas que referem como dificultando *muitíssimo* ou *muito* o seu trabalho, e que tipo de soluções encontraram perante os desafios das suas funções. Entre estas, figuram o ensino diferenciado, a distribuição dos alunos pelo nível de proficiência, a redução do número de alunos por grupo e a incorporação de professores auxiliares e de pais nas aulas.

He pensado en una solución a gran escala, pero tendría que estudiarla mejor. No creo que la enseñanza de la lengua materna funcione bien así como está en el caso del español. No creo que el alumnado esté aprendiendo lo que necesita. Tienen contacto con la lengua y esto es muy importante para ellos. Sin embargo observo impotente sus heterogéneas necesidades y no puedo en una hora y media a la semana satisfacer las necesidades reales de todos individualmente. Quiero añadir que la situación de la enseñanza del somalí como lengua materna es diferente. Los profesores han hecho una gran labor y creo que tienen tantos alumnos, que los tienen distribuidos por niveles.

Para los problemas generados por la heterogeneidad de los grupos veo una sola solución: que no siga incrementándose el número de alumnos por grupos. Esta posible solución se enfrenta con los problemas de financiamiento generados por la situación económica del país. [--] Otra solución podría ser la de incorporar profesores auxiliares en aquellos grupos donde el número de alumnos es muy grande. [--] Ante la falta de profesores auxiliares, en aquellos grupos muy numerosos y con alumnos que tienen problemas de aprendizaje, se les ha solicitado ayuda a los padres. En uno de los grupos hay dos padres que asisten a cada clase para ayudar a sus hijos que tienen problemas de aprendizaje.

Como vimos, um dos informantes sugere a exigência de certo nível de proficiência, o qual seria controlado por uma prova de aptidão, de modo que apenas os mais qualificados – e por conseguinte mais motivados e centrados no estudo, segundo o informante – teriam direito ao ensino. Este professor é o único que, com efeito, se pronunciou sobre eventuais procedimentos restritivos perante as autoridades, tendo verificado que não são permitidos.

Puedo solo [influnciar] mientras no entre en contradicción con las disposiciones de la Dirección Nacional de Educación de Finlandia o su correspondiente institución en [município onde trabalha]. Por ejemplo: no se autoriza en Finlandia a que se realicen exámenes de ingreso a este subsistema de enseñanza. Ni siquiera se pudo en [município onde trabalha] incorporar en la planilla de inscripción para el curso escolar 2014-2015 que los alumnos deben ser bilingües, lo que propuse en el momento adecuado en una de las reuniones semanales de profesores a tiempo completo. En todo sistema democrático derechos y deberes han de marchar juntos. En nuestro caso, esto no se cumple. Se les da el derecho a los padres inmigrantes a que matriculen a sus hijos pero no se les pide ni exige ninguna responsabilidad a éstos en la enseñanza de su lengua a sus descendientes. Considero que incorporar esta restricción y exigencia a los que se matriculen podría resolver varios problemas al mismo tiempo:

1. Disminuir la heterogeneidad en los grupos debida a las diferencias en las competencias lingüísticas de los alumnos, en el nivel de conocimiento de la lengua materna de sus padres. Este es, a mi juicio, el mayor problema que tenemos en nuestras aulas.

2. Mejorar la eficiencia de este subsistema incluyendo la disciplina. El alumno que tiene dificultades o grandes insuficiencias en el conocimiento de la lengua materna de sus padres es el mayor causante de las indisciplinas constantes durante la clase: no está motivado ni interesado en aprenderla e interfiere constantemente en el aprendizaje de los demás.
3. Disminuir indirectamente el número de alumnos por grupo, el número total de alumnos y el número de grupos. Esta podría ser una mejor respuesta ante la disminución del presupuesto para la enseñanza.

Este informante também é o único que se refere ao facto de o orçamento destinado ao ensino de LM ter sido reduzido, no seu município. Devido a que muitas decisões políticas parecem tomar-se atualmente com um critério único, o financeiro, existe a possibilidade, no campo da política linguística educativa, que o governo decida terminar de subvencionar ou os municípios decidam deixar de oferecer este ensino complementar, acabando assim, de vez, com todos os problemas a ele inerentes.

4.5.5 Considerações parciais

Neste capítulo, propusemo-nos a descrever, analisar e interpretar a realidade do ensino de E/P, do ponto de vista dos professores. Há mais de quarenta anos que se ensina espanhol, e já durante muitos anos também se ensina português, porém, nada sabíamos do trabalho solitário dos respetivos docentes. Além de lhes perguntarmos sobre as suas práticas didáticas, indagámos sobre o seu papel como professores e sobre os múltiplos fatores exteriores que influenciam o seu trabalho.

Nas últimas décadas, na formação de professores, tem-se considerado crucial o *know-how* metacognitivo e reflexivo, para o qual o futuro professor também deverá orientar os seus alunos, e que consiste de conhecimentos pessoais (conceptuais, empíricos e auto-regulativos) e de conhecimento sociocultural (das práticas, do contexto, dos meios) (Tynjälä 2007, 20–21). Nas respostas ao inquérito, verificam-se certas lacunas nos três componentes considerados como essenciais para a competência profissional (*expertise*) docente: o *know-how* metacognitivo e reflexivo do próprio trabalho, acima mencionado, uma preparação teórica linguístico-filológica e pedagógico-didática, e uma experiência prática de longo prazo. Assim, em vez de apontarem para estas competências profissionais, os nossos informantes identificam-se através da descrição das características pessoais, certamente cruciais – ativo, positivo, criativo, responsável, dedicado, etc. – que sobressaem ao trabalharem como professores, mas que se podem aplicar ou exigir a qualquer profissional noutras áreas. Não se encontra uma relação clara entre a teoria e a prática no ensino, nem um entendimento mais profundo sobre as próprias opções, no caso de alguns informantes.

Demonstrou-se que a Recomendação para Currículo Nacional e os Planos de Espanhol e de Português em vigor, e inclusivamente o Anexo 3 do novo Currículo Nacional, não proporcionam ferramentas adequadas para o contexto deste ensino, mas, por outro lado, observou-se que os professores, de qualquer das formas, não conhecem ou não aplicam estes Planos. Com a exceção de um docente, também não elaboram uma planificação para todo o ano letivo, quer a nível do grupo, quer a nível dos alunos individuais, imprescindível a um ensino que siga uma lógica de

alinhamento construtivo em relação aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação do processo de ensino–aprendizagem. Assim, na hora da avaliação do seu próprio trabalho e da aprendizagem dos alunos, os professores têm dificuldades em estimar se se cumpriram os objetivos, dado que estes não foram claramente estabelecidos no início do curso.

Aproveitando-se das suas habilidades intuitivas e criativas e dos conhecimentos adquiridos na prática, contudo, os professores sabem elaborar planos individualmente para cada aula, com atividades concretas que visam desenvolver as competências recetivas e produtivas, orais e escritas, e gramaticais e comunicativas, tal como são expostos nos Planos. Além das atividades planeadas semanalmente, também conseguem improvisar, caso seja necessário, servindo-se dos materiais e recursos disponíveis e de um aparato metodológico *self-made*.

Sendo crucial que se entrelacem com o ensino os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, de procedências e graus de proficiência variados, é precisa uma diferenciação ou personalização constante do ensino, que podem ser facilitadas através de diferentes agrupamentos de acordo com o nível e a idade dos alunos. Os nossos informantes conseguem adaptar individualmente os materiais e as atividades aos alunos, mas, a nosso ver, alguns deles deveriam tentar aplicar estratégias de diferenciação também a nível de todo o grupo, para tornarem o ensino mais interativo – não só nos momentos dedicados aos jogos e brincadeiras.

Da mesma maneira como o ensino da própria língua é aleatório e “desalinhado”, também o ensino dos conteúdos de literatura, cultura e identidade linguística, referidos nos Planos, dista muito de ser sistemático. Os professores que usam manuais afirmam tratar temas literários e culturais quando estes surgem nos textos, e os outros também ocasionalmente, mas parece que não vão além da explicação de certos costumes ou diferenças na pronúncia ou vocabulário dos diferentes povos, não se implicando uma verdadeira e plena pedagogia intercultural.

No tocante às escolhas de conteúdos e métodos, podemos constatar que as preferências pelo registo escrito e por atividades académicas, literárias e metalinguísticas, manifestadas por parte dos professores, contrastam com as preferências pelo registo oral e por atividades lúdicas, mexidas e coletivas dos alunos. Embora os professores realcem os aspetos lúdicos e comunicativos do ensino, alguns deles deixam entrever nas suas respostas que, na realidade, têm uma visão muito tradicional do ensino da LM: trata-se de ensinar gramática a alunos que devem permanecer quietos e calados nas suas carteiras – além de, em alguns casos, o ensino parecer excessivamente centrado nos livros e cadernos de exercícios.

A nosso ver, a falta de planificação coerente do ensino da LM reflete também a própria posição marginalizada da disciplina, o carácter provisório dos contratos laborais dos professores e o modo esporádico como os alunos frequentam o ensino. Sem uma continuidade garantida a estes respeito, como têm o resto das disciplinas – e os respetivos professores – durante os nove anos de escolaridade obrigatória, propomos uma tripla planificação curricular, o qual consideramos viável para este ensino. Primeiro, haveria o Plano de E/P comum mínimo, dividido em três etapas, incluindo os objetivos e conteúdos básicos, o qual se seguiria ano após ano (para os poucos alunos que frequentam as aulas durante vários anos consecutivos, *repetitio*

mater studiorum est). Segundo, haveria um plano para cada grupo particular, com objetivos e conteúdos a escolher pelo professor e pelos alunos, entre uma grande variedade de propostas (p.ex. temas específicos de literatura, história e cultura dos diferentes países, diferentes projetos em colaboração com as comunidades de falantes), conforme com os alunos que participassem em determinado ano letivo. E, terceiro, haveria um plano individual para cada aluno, que se elaboraria no início do ano letivo em conjunto com o aluno e os pais, e através do qual se poderia ir construindo um Portefólio de E/P.

Evidentemente, na realidade, os professores não têm recursos (e/ou conhecimentos) para fazer este tipo de planificação, de modo que as autoridades competentes deveriam oferecer-lhes planos concretos, num formato eletrónico de fácil modificação. Além disso, deveria haver sessões de formação sobre o uso do Portefólio Europeu de Línguas e seminários onde os professores pudessem preparar esboços para os seus planos anuais – para serem confirmados juntamente com os alunos/pais –, com o apoio pedagógico dos colegas e das autoridades. Deste modo, evitar-se-ia também a atual situação em que cada professor tem de partir do zero e “reinventar a roda”.

Apesar de a digitalização ser uma prioridade da política educativa nacional, as potencialidades das novas tecnologias de informação e comunicação não estão a ser aproveitadas plenamente no ensino das LM porque as salas de aulas não são devidamente equipadas, os professores de LM não recebem formação no uso das TIC – apesar de afirmarem que a precisariam –, e não dispõem de um banco de materiais eletrónicos prontos a usar, mesmo sendo enorme a oferta potencial. Sem dúvida, os meios digitais oferecem recursos ilimitados para o ensino em geral, e para o ensino destas línguas em particular, desde o ensino à distância (a alunos cujos municípios não o organizam) até ao ensino diferenciado (permitindo que cada aluno escolha atividades e exercícios adequados ao seu nível), passando pelo fluxo interminável de materiais autênticos (de todo o mundo hispânico e lusófono) e pela possibilidade de entrar em contacto com falantes em outros países (parentes, outras turmas de E/P), através de redes sociais.

Outro aspeto merecedor de atenção é a visão monolíngue e monoglósica do ensino de LM, principalmente da parte dos professores de espanhol, alguns dos quais até proíbem o uso do finlandês, mesmo que as práticas didáticas plurilingues possam ser especialmente indicadas nestas aulas. Seria importante que tanto os professores como os pais tomassem consciência das abordagens plurais, que já estão “em vigor” oficialmente, no ensino básico finlandês.

Apesar do estatuto marginalizado da disciplina, os professores valorizam o seu trabalho e demonstram-se motivados e empenhados em dar o seu melhor nas condições que lhes são impostas, na maior parte dos casos. Mesmo que este trabalho não represente para eles uma verdadeira vocação profissional, manifestam satisfação por ensinarem conteúdos relevantes através de métodos criativos, ou ao saírem de uma aula bem sucedida, se recebem um mínimo de *feedback* positivo dos alunos e dos pais, já que para o resto da comunidade escolar, são invisíveis. Também afirmam que estão dispostos a receber mais formação, pedagógica e outra (por exemplo, em finlandês e informática), o que lhes deveria ser fornecido automaticamente, como a todos os outros professores do ensino básico.

Os professores trabalham isolados, sem formarem parte de uma comunidade laboral, sentindo que não estão em pé de igualdade com os demais professores e que não têm possibilidades para melhorar as suas condições laborais. As práticas organizativas das Divisões de Educação são insuficientes, do seu ponto de vista, no que toca aos materiais e meios oferecidos, à informação e à orientação, principalmente se forem novos e não dominarem bem o finlandês. A informação também não circula de modo suficientemente eficaz entre os professores e os pais, o que dificulta o trabalho. Pelas respostas dos nossos informantes, ficou demonstrado que a contribuição dos pais para o ensino e o fomento do bilinguismo dos filhos é percecionado como tardio e insuficiente, em muitos casos.

Um dos pontos fulcrais do sucesso do ensino é a motivação dos alunos. Acreditamos que todos os aspetos e fatores aqui expostos, relacionados com o trabalho e as práticas dos professores, afetam direta ou indiretamente a motivação dos alunos que, por sua vez, tem como resultado a frequência ou não às aulas.

No capítulo seguinte, concluímos e discutimos os resultados dos três inquéritos, triangulando as respostas para procurarmos – para além de todas as sugestões que temos apresentado nas discussões parciais dos resultados – eventuais modos de intervenção e colaboração entre as respetivas partes municipal, professoral e familiar, dentro do quadro estabelecido pelos documentos oficiais.

5 Conclusão

O direito a preservar e promover a própria língua e cultura é garantido na Constituição finlandesa. O Estado finlandês financia o ensino das LM dos imigrantes através dos municípios, responsáveis pela sua organização. Este ensino é complementar ao ensino básico, e o documento oficial que estabelece os seus objetivos e conteúdos, planeados para duas horas semanais de aulas, encontra-se no último Anexo do Currículo Nacional. Este documento oficial, que entra em vigor no ano letivo 2016/2017, visa encorajar o aluno a usar a sua LM também nas outras disciplinas e em todo o âmbito escolar, como apoio da aprendizagem formal. A elaboração dos eventuais planos específicos de cada língua particular cabe aos organizadores do ensino.

Segundo os resultados do nosso estudo, baseado nos documentos que norteiam o ensino e em três inquéritos diferentes – dirigidos às Divisões de Educação municipais, aos professores de espanhol e de português, e aos pais dos alunos destas línguas – acreditamos que não se aproveitam todos os recursos que a legislação e as partes envolvidas poderiam oferecer em prol deste ensino. Ao analisarmos e interpretarmos os nossos dados à luz do enquadramento teórico escolhido, o modelo sistémico linguístico-ecológico do desenvolvimento da LM, verificamos que em cada nível (sistema de ambientes) existem tanto fatores que contribuem para este desenvolvimento, como outros que o entravam. Neste capítulo, pretendemos colocar em destaque os fatores que consideramos como mais cruciais, do ponto de vista do ensino. Trataremos não ir muito ao pormenor, para não repetirmos a informação e os resultados já expostos nas considerações parciais do capítulo anterior.

Começando pelo *macrossistema* do nosso modelo, no qual se situa a política linguística do Estado, acreditamos que a medida mais eficiente para promover este ensino seria a sua inclusão no Currículo Nacional, isto é, restabelecer o seu estatuto anterior como disciplina entre as outras, segundo a interpretação original do Artigo 12 da Lei sobre o Ensino Básico. Assim, os municípios seriam obrigados a organizar o ensino, conforme a opção dos encarregados de educação, sempre que houvesse quatro alunos e um professor, para se formar um grupo. Incluídas no horário regular de aulas, as LM tornar-se-iam visíveis e reconhecidas na e pela escola, o que reforçaria a identidade dos alunos de origem estrangeira. A frequência assídua às aulas durante toda a escolaridade, mesmo que a carga horária fosse de apenas duas horas semanais, fomentaria a competência comunicativa e o nível de proficiência nas LM. A avaliação da disciplina contaria para a média dos certificados, motivando os alunos a esforçar-se para alcançarem bons resultados.

Tendo as LM o estatuto de disciplina curricular, também seria possível determinar os critérios de qualificação profissional para a sua docência. De acordo com esses critérios, poder-se-ia elaborar um programa para as LM e a sua didática de disciplina, para os professores conseguirem qualificar-se através de um curso universitário, que poderia ser uma formação transversal a todos. Tratando-se de mais de cinquenta línguas, não seria possível oferecer licenciaturas e mestrados em cada uma delas. No entanto, a Direção Geral da Educação deveria começar a reconhecer diplomas não

idênticos aos finlandeses, mas que tivessem a chancela de uma instituição legalmente reconhecida. Além disso, todos os professores deveriam ter direito a um curso pedagógico e a uma prova ou um estágio de aptidão, através dos quais pudessem adquirir as qualificações pedagógicas requeridas.

Podemos constatar que, na Finlândia, as normas, os valores e as atitudes relativas às LM e ao plurilinguismo e pluriculturalidade em geral, a nível do macrossistema, são muito positivas, entre as autoridades educativas – embora existam partidos políticos e largas frações de população que os encarem como uma ameaça ou um problema que gostariam de resolver através da expulsão ou da assimilação ao *mainstream* dos elementos não nacionais, propagando ideias e praticando atos ultranacionalistas. De facto, no primeiro simpósio dos diferentes “grupos de línguas”, organizado a 20.10.2016, por Kieliasia in neuvottelukunta (Conselho Consultor de Assuntos Linguísticos), do Ministério da Justiça, os representantes das línguas dos imigrantes, entre outras minorias, demonstraram a sua preocupação pelo ambiente linguístico deteriorado – e pelo facto de estes grupos não conhecerem os seus direitos linguísticos e de as autoridades não cumprirem o seu dever de respeitar e promover estes direitos.

Ao contrário do que acontece no sistema educativo de muitos outros países, o novo Currículo Nacional finlandês não promove só o bilinguismo, mas também o plurilinguismo no ensino básico. Acreditamos que através da escola linguisticamente consciente, em que a educação linguística será interdisciplinar e todos os professores serão também professores de línguas, as práticas plurilingues tornar-se-ão habituais tanto no âmbito escolar como na sociedade em geral. Isto não acontecerá automaticamente, nem de forma repentina, mas quando as novas gerações plurilingues forem crescendo incentivadas a usarem todo o seu repertório. Já são obrigatórias, para os futuros professores, disciplinas de educação para a diversidade, na Universidade, e estão em curso diversos tipos de formação contínua no âmbito da pluriculturalidade e didáticas plurilingues, para todo o corpo docente. As autoridades competentes deveriam iniciar, ainda, campanhas de consciencialização sistemática do grande público acerca deste novo enfoque plurilingue adaptado para o ensino, por enquanto desconhecido tanto entre os imigrantes, como entre a população autóctone.

Para tal efeito, desde já, sugerimos a criação de um sítio eletrónico plurilingue nacional dedicado às LM e ao seu ensino, contendo a legislação e os documentos acerca dos estatutos das línguas na educação e acerca da educação linguística promulgada, além dos planos curriculares existentes e de toda a informação prática necessária para as autoridades, professores, alunos e pais. Este sítio também funcionaria como uma plataforma de fomento do plurilinguismo e fórum de discussão, acessível a todas as partes envolvidas e interessadas, podendo ainda facilitar a constituição de grupos de trabalho entre os professores das diferentes línguas.

No *exossistema*, isto é, no nível em que os municípios põem em prática as leis, regulamentos e recomendações nacionais, através da sua planificação linguística, encontramos vários resultados merecedoras da nossa reflexão. Segundo os nossos dados, que dão resultados paralelos, mesmo sendo recolhidos de três tipos de fontes diferentes, Espoo destaca-se como município inovador e mais eficiente, com práticas organizativas centralizadas na própria Divisão de Educação. As Divisões da área

metropolitana, e não só, beneficiariam de uma colaboração ativa, da qual resultaria uma organização mais unificada e funcional, começando pela elaboração conjunta dos novos Planos Municipais para este ensino, e continuando pelas práticas relativas à informação, às inscrições, à distribuição dos horários por idade e dos locais das aulas por distritos. A nosso ver, os municípios deveriam também unir as suas forças para juntos prepararem sessões formação para os professores, em que estes inclusivamente pudessem criar redes e formar uma comunidade laboral entre os seus pares. Também seria proveitosa a colaboração na produção e catalogação de materiais didáticos, os quais deveriam, aliás, disponibilizar-se a todos os professores, no sítio nacional. Os conteúdos destes materiais deveriam tomar em conta a diversidade de origens dos alunos, e apresentar exercícios que promovessem o bi/plurilinguismo funcional e a competência comunicativa (linguística, sociolinguística e pragmática) dos alunos, por exemplo através de um enfoque por contextos e por tarefas concretas, que se realizassem em grupos.

No exossistema situam-se também instituições diversas, como a Associação pluricultural Família Club, cujo projeto Duo oferece atendimento, cursos e atividades para famílias de duas culturas, ou como podem ser as representações oficiais dos diferentes países hispânicos e lusófonos. Existem, de facto, vários Estados que proporcionam materiais e demais apoio para os grupos de LM, através das suas embaixadas. A Consejería de Educación de Espanha, por exemplo, formou um grupo de trabalho para os professores de espanhol, LM, além de promover o ensino do espanhol como LE, em todos os níveis do ensino. O Centro Cultural da Embaixada do Brasil, por sua vez, organiza cursos na Universidade de Helsínquia e oficinas e “aulinhas de português” para crianças, mesmo não colaborando com o ensino municipal. O Camões, I.P., apenas contribui para o ensino de português na Universidade, mas os nossos professores poderiam, ao menos, associar-se às respetivas redes de docentes de português no estrangeiro.

Colocamos, ainda, no exossistema, as comunidades hispânica e lusófona residentes na Finlândia, e todas as iniciativas e associações surgidas no meio destas. Os cerca de 9 000 falantes de espanhol e de português apresentam um recurso cheio de potencialidades até agora não aproveitadas no ensino. Fora das aulas, os pais levam os filhos aos clubes, *hobbies*, eventos e festivais organizados pelas comunidades, mas também se poderiam trazer para dentro das aulas as oficinas de literatura, teatro, música, circo, artes plásticas, trabalhos manuais, culinária, etc. Se estas populações se organizassem por bairros, os seus membros poderiam também apoiar-se mutuamente no dia-a-dia. Seria muito prático se houvesse, por exemplo, um “padrinho” ou uma “madrinha” que vivesse perto e pudesse levar os alunos pequenos às aulas de LM, ou participar nos clubes de atividades da tarde, destinados aos alunos do 1º e 2º ano, falando a LM. Acrescentemos, ainda, que as comunidades portuguesa e brasileira deveriam unir as suas forças para juntas promoverem, por exemplo, a introdução do português como LE no ensino básico.

O seguinte sistema, chamado *mesossistema*, refere-se às interrelações entre os microsistemas, como aquelas que têm lugar entre os pais, os professores e as Divisões, ou entre os professores de turma, de educação especial e de LM. Segundo os nossos dados, neste nível, encontram-se situações de desconforto, visto que tanto

os professores como os pais lamentam mutuamente a inoperabilidade e a falta de informação e de comunicação. Os professores por vezes não dispõem sequer dos contactos dos pais, nem são informados sobre as faltas às aulas, os eventuais problemas de aprendizagem do aluno ou demais questões pessoais que afetam o ensino. Os pais, por seu lado, gostariam que os professores lhes explicassem quais são os objetivos do ensino, o que é que se faz nas aulas, como vai avançando o filho, e como poderiam eles ajudá-lo com o estudo de LM. No mínimo, deveriam convocar-se reuniões informativas de pais, no início do ano letivo, caso não fosse possível organizar encontros pessoais. Do ponto de vista dos professores, também é deplorável que eles tenham que trabalhar isolados, afirmando alguns inclusive que “nem existem” para o resto da comunidade escolar. Considera-se que a intensa colaboração entre os colegas, da qual são excluídos, é um dos pontos mais fortes do sistema escolar finlandês, para o bem de cada aluno em particular.

Dado que a primeira infância é primordial para a aquisição–aprendizagem da língua, os pais deveriam ser consciencializados sobre como apoiar o bilinguismo dos filhos antes de estes chegarem à idade escolar. Aqui chamamos a atenção para a interrelação entre os pais, os serviços de saúde e a educação infantil, por considerarmos crucial o papel como informadores que têm aquelas autoridades públicas que estão diretamente em contacto com as famílias. Esta interrelação deveria continuar no ensino básico, onde os diretores das escolas deveriam, no mínimo, responsabilizar-se por verificar quais são as línguas faladas em casa dos alunos, e por informar devidamente os pais sobre o ensino da LM. Atualmente, menos de um terço dos alunos têm o E/P registado como LM, sendo o seu bilinguismo invisível também para os responsáveis das decisões relativas à política linguística educativa.

A nível familiar, pertenceria ao mesossistema a interrelação entre os pais da criança, primeiro que nada, sendo primordial ao desenvolvimento do E/P não só o uso da LM por parte do pai/mãe falante de E/P, mas também o apoio do progenitor falante da língua maioritária. Segundo os nossos dados, as mães finlandesas promovem com fervor o bilinguismo dos seus filhos, o que não parece ser o caso de todos os pais finlandeses. Se os pais falarem E/P entre si, e se as famílias usarem estas línguas sempre que estão reunidas, como fazem algumas, os filhos naturalmente receberão um *input* maior do que nos casos contrários. Referimos, ainda, que os pais separados, falantes de duas línguas, que partilham ou não a custódia dos filhos, deveriam fazer um esforço considerável, e receber especial apoio da parte de outros parentes e amigos, dado a exposição da criança à língua minoritária ser mais reduzida.

Finalmente, no *microssistema*, no ambiente mais imediato onde a criança atua diretamente com as pessoas, objetos e símbolos, existe uma rede de interrelações que se vai alargando enquanto a criança cresce. Quanto à primeira relação linguística, os nossos informantes ressaltam o facto de os seus bebés terem adquirido primeiro a língua do cuidador principal. Assim, o primogénito, por exemplo, aprendeu o finlandês com o pai que tomou conta dele, e o segundo o espanhol com a mãe, tendo maior domínio nesta língua. Quase todos os falantes de E/P da nossa amostra, principalmente as mães (também finlandesas), falam E/P com os filhos. Fora de casa, pelo contrário, só existem dois infantários hispânicos em Helsínquia. Além disso, não temos notícia de que haja serviços de cuidados infantis ou ensino em E/P até as

crianças chegarem ao ensino pré-escolar. Os pais oferecem vários tipos de incentivos em E/P, como leituras, filmes, música, encontros com outros falantes de E/P, viagens e contactos com os parentes no país de origem. Contudo, em quase todas as atividades e entornos das crianças predomina o finlandês, especialmente naqueles em que se está em contacto com a língua escrita, o que se reflete na baixa proficiência neste registo. Devido ao imenso tempo que as crianças e jovens passam ligados à Internet, aos meios de comunicação (social) e aos jogos eletrónicos, dever-se-ia promover o uso destes recursos multimodais em E/P.

Dentro do microssistema dos alunos, as atitudes relativas a E/P, ao bilinguismo e à biculturalidade são positivas, tanto as suas próprias, como também a maior parte dos comentários que recebem das outras pessoas. Os alunos que têm amigos próximos igualmente bilingues sentem-se mais confortáveis do que aqueles que são apontados como “diferentes”, no seio do seu grupo de referência. Nenhum dos nossos informantes mencionou que nas respetivas escolas dos filhos se tivesse prestado qualquer atenção ao bilinguismo destes, sinal de que estes recursos linguísticos continuam por enquanto invisíveis e desperdiçados.

Segundo os nossos informantes, os aspetos mais positivos que os alunos relacionam com os países de origem associam-se com as afetivas e interpessoais, “siesta y fiesta”, razão pela qual conviria proporcionar-lhes, dentro e fora das aulas de LM, construções sociais relacionadas também com outros campos, como a vida laboral, as ciências e a cultura. Quanto à facilidade, valor, utilidade e prestígio das próprias línguas, os alunos/pais consideram o português como uma língua difícil e o espanhol como fácil. A maior parte valoriza estas línguas e opina que são úteis, porém, apenas uma quarta parte considera que são prestigiadas na Finlândia. No caso do português, isto explica-se pelo estatuto de *língua rara* que lhe foi concedido, mas não era de esperar que o espanhol, que goza duma grande popularidade na Finlândia, afinal não se “tome a sério”. Julgamos que isto se deve ao prestígio e à preponderância do inglês, em todos os âmbitos.

Importa, agora, olhar com mais detalhe para o ensino E/P, LM, o cerne deste estudo. A turma de E/P integra o microssistema, em que múltiplas variáveis influenciam a relação entre o aluno e o ensino. O ensino de E/P é mais frequentado pelas crianças mais pequenas, o que deveria ser aproveitado, apostando nelas desde o início com conteúdos, materiais e atividades adequados, preferentemente em grupos à parte. Apenas pouco mais da metade dos alunos gosta de ir às aulas, sendo uma das razões principais para a reticência o facto de sentirem que *não* aprendem, apesar de estarem motivados e gostarem das atividades que se realizam nas aulas. Inferimos que deveriam participar na escolha dos conteúdos e dos materiais, que atualmente não são muito do seu gosto, assim como no processo de planificação e de avaliação, para terem os objetivos e os resultados de aprendizagem mais claros. Quanto aos pais, estes priorizam o estudo da língua, dando menos importância à história, literatura, cultura, identidade e abordagens plurais. Alguns prefeririam mais atividades lúdicas, para que o filho desfrutasse das aulas e tivesse uma atitude positiva perante o estudo da LM. Outros apostariam em um ensino mais formal, com destaque na proficiência, principalmente escrita, para que o filho ganhasse capital cultural para o futuro académico e profissional.

A maior parte dos alunos gosta do professor, mas quase a metade fica irritada com o mau comportamento dos companheiros nas aulas. O facto de estes serem de idades e de origens diferentes, não é encarado como um problema tão grave como a heterogeneidade do nível de proficiência, a qual se considera desfavorecer aos alunos com um nível mais avançado. Assim, muitos dos nossos informantes opinam que só os alunos que dominam E/P deveriam ter direito a assistir às aulas. Relativamente à diversidade dialetal, vários pais lusófonos – aqui pressupomos que se trate de preconceitos dos pais, não das crianças – têm problemas em aceitar que o professor fale uma variedade diferente da sua. Alguns pais falantes de espanhol, por seu lado, criticam o professor por corrigir diferentes formas dialetais dos alunos, como se fossem erróneas. Dado que a diversidade linguística não se parece aceitar e valorizar da mesma maneira como a diversidade cultural, urge consciencializar as famílias e os professores acerca do conceito do repertório plurilingue, onde cabem todas as variedades de E/P. Defendemos que é contraproducente para o ensino, e não só, que os adultos criem barreiras, em vez de pontes, entre os falantes das diferentes variedades de E/P.

Da perspetiva do aluno, as práticas didáticas aplicadas pelo professor formam parte do seu microsistema, na aula de E/P. No tocante a estas práticas, a maior parte dos professores afirma desenvolver as competências orais e escritas dos alunos, em todas as aulas, através de diferentes meios e métodos, tal como visa a Recomendação curricular. Contudo, a escolha dos temas e conteúdos parece aleatória. Assim, um dos maiores problemas que encontrámos é a falta de um plano curricular concreto anual, a nível dos grupos e a nível dos alunos individuais, imprescindível a um ensino que siga uma lógica de alinhamento construtivo em relação aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Sugerimos que, além de colaborarem na planificação, os alunos adotem um portfólio pessoal para se autorregular e registarem as suas aprendizagens. Deste modo, o ensino, que em alguns casos parece pouco sistemático ou bastante centrado no professor, nos manuais e no trabalho individual, tornar-se-ia mais alinhado e centrado no aluno e nas suas preferências pelo registo oral e por atividades lúdicas, coletivas e comunicativas. Para encarar o desafio da heterogeneidade dos grupos, propomos três soluções didáticas de largo alcance: a diferenciação mais planificada e eficiente do ensino, o uso de estratégias bi/plurilingues, e o aproveitamento de recursos tecnológicos que oferecem ferramentas, conteúdos e meios ilimitados para o ensino. Aqui, faria falta a intervenção duma entidade oficial que oferecesse formação aos professores a respeito destas soluções – eles mostram-se dispostos e desejosos pela formação, conscientes de que um professor nunca termina de educar-se.

Acreditamos que, através do modelo sistémico linguístico-ecológico, abrimos várias perspetivas novas sobre o ensino de LM, o qual tem merecido pouca atenção no meio da comunidade científica finlandesa. Com efeito, o modelo serviu-nos para demonstrar como os sistemas micro e macro, interligados e sobrepostos, devem ser tomados em conta na avaliação de um fenómeno tão complexo como o desenvolvimento da LM, o qual, por sua vez, condiciona o respetivo ensino. Acrescentemos que o condiciona principalmente no caso destas línguas (de herança), cujos falantes se situam em diferentes pontos de um vasto *continuum* de graus de

desenvolvimento, o que não acontece nas aulas das LM e LE “normais”. Contudo, como qualquer modelo, o nosso também é muito limitado relativamente à complexidade da vida real.

Por vezes, os pesquisadores na área de educação são acusados de misturar informação e factos com ideologias e mitos sobre como deveriam ser as reformas e o desenvolvimento pretendidos. Dito de outra forma, procuram *corpora* e fontes que confirmem as suas crenças e ideias – ou as crenças e ideias dos financiadores dos respetivos estudos –, razão pela qual devem ter especial cuidado ao comunicarem os resultados às autoridades responsáveis pela política educacional. Estas, por seu lado, devem conseguir separar os factos da ficção.

Nós também tínhamos algumas ideias preconcebidas sobre o estado de arte do ensino de E/P, quando nos propusemos a investigá-lo, para poder contribuir para melhorar a sua acessibilidade e qualidade. Pessoalmente, por causa dos problemas descritos ao longo do trabalho, resolvemos não levar os nossos próprios filhos às aulas, exceto quando éramos nós a dá-las. Também abandonámos o posto de professora, por acharmos que poderíamos ter mais impacto na melhoria do ensino como investigadoras do que como professora, devido às limitações impostas à agência docente e ao facto de precisarmos de “provas científicas” para sustentar as nossas observações empíricas. Enquanto avançávamos na análise dos *corpora*, porém, os resultados que obtínhamos só parcialmente eram esperados, pois reparámos que as práticas relacionadas com o ensino variavam muito de município para município e de professor a professor, tanto como as expectativas e as experiências dos alunos e das famílias.

Muitas vezes pensámos no que haveríamos de dizer se tivéssemos de apresentar uma avaliação sobre a situação do ensino de E/P (ou das LM em geral) aos deputados da Câmara Municipal, que decidem sobre a organização ou não do ensino, ou aos do Parlamento, que decidem sobre a respetiva subvenção estatal. Nos estudos anteriores, a nível internacional, o argumento mais repetido a favor deste ensino é que o desenvolvimento da LM promove o sucesso escolar e reforça a identidade dos alunos falantes de línguas minoritárias. No caso do ensino de E/P na Finlândia, esse argumento cientificamente sustentado parece não ter muita validade, pelo facto de a língua mais forte da grande maioria dos alunos ser o finlandês, já antes da idade escolar. Aqui, parece-nos crucial a questão da identidade, pouco trabalhada no âmbito escolar, entre os alunos biculturais “assimilados”, a não ser nas aulas de LM. A identidade é algo muito menos concreto do que uma língua, apesar de serem intimamente ligadas. Se os alunos forem encorajados a refletirem sobre e sentirem orgulho da sua identidade bi/pluricultural, certamente farão também mais uso das suas LM. Os recursos linguísticos “escondidos” destes alunos representam um valor (económico) incalculável para o país, o que muitos políticos parecem não ter compreendido.

Poderíamos argumentar, ainda, que os investigadores concordam sobre a importância da LM das crianças bilingues, no seu desenvolvimento pessoal e educacional, e que a competência comunicativa abrange vários tipos de capacidades, algumas das quais não surgem automaticamente, sem uso e estudo formal. Poderíamos também comunicar aos responsáveis da política linguística que, segundo os nossos

dados, quase todos os alunos que frequentam o ensino de E/P obtêm bons e excelentes resultados nas avaliações em finlandês e em E/P, e que também são bons alunos na escola. Teríamos que sublinhar, contudo, que a nossa amostra se limita às famílias mais empenhadas na educação linguística dos seus filhos, e que os alunos que mais beneficiariam do ensino, por falta de promoção de E/P em casa ou por o seu nível de proficiência em finlandês ser fraco, são possivelmente os alunos que *não* o frequentam – mais uma razão para voltar a integrar este ensino no conjunto das disciplinas do ensino regular.

Embora os pais de origem estrangeira queiram que o filho mantenha a LM, compreendem que o finlandês é prioritário para que este tenha sucesso na escola, razão pela qual alguns optam por lhe falar finlandês, mesmo só o dominando com lacunas. Por outro lado, as famílias são obrigadas a ponderar sobre a escolha de línguas e de escolas, não só do ponto de vista das suas próprias preferências e necessidades, mas também do ponto de vista da oferta e das práticas do município de residência. Em Vantaa, por exemplo, nem sempre houve grupos de português, LM, e o português também não se ensina como LE no ensino básico, ao contrário do espanhol, com cada vez mais grupos de LE, além de turmas bilingues fino-hispânicas, em Helsínquia. Aqui conviria realçar aos políticos a importância do papel desempenhado pelas Divisões de Educação municipais como organizadoras do ensino. Os nossos resultados confirmam a existência de sérios problemas nas práticas relativas ao ensino das LM, da parte da Divisão da capital, o que nos leva a propor que estas práticas sejam devidamente avaliadas e reformadas, por autoridades competentes. De qualquer modo, apesar dos problemas organizativos, e apesar de os alunos não se mostrarem muito satisfeitos com as aulas, os nossos informantes, tanto os pais como os professores, apreciam que o sector público proporcione este ensino, confiando mais na Divisão de Educação como organizadora do que em eventuais entidades privadas.

Quanto ao ensino bilingue, apenas metade dos pais acha importante que existam escolas bilingues finlandês-E/P, talvez exatamente por confiarem tanto na qualidade das escolas “normais”, mais próximas da casa, e por não saberem que as turmas bilingues também seguem o Currículo Nacional. Existem diversos modelos de educação bilingue, mas convém recordar que, em muitas turmas, esta deveria tornar-se plurilingue para que se aproveitassem todos os recursos linguísticos dos alunos falantes de dezenas de línguas. Esperemos que isso aconteça na nova escola linguisticamente consciente.

A nosso ver, as limitações deste estudo relacionam-se principalmente com o facto de termos querido identificar e estudar “todos” os fatores relacionados com o ensino de E/P como LM e, por conseguinte, não termos podido ir tão ao fundo quanto cada fator mereceria. Contudo, acreditamos que é importante termos procurado esquematizar este vasto campo de investigação, porque, como lamenta angustiado um dos nossos informantes – passe a expressão popular – “Isto é tão complexo que não tem ponta por onde se lhe pegue”.

Em futuros trabalhos – estamos a pensar principalmente nos estudantes universitários de Filologia Espanhola e Portuguesa (ou novos cursos de “Línguas”) e nas suas dissertações –, poder-se-iam investigar várias questões particulares levantadas aqui, com muito mais pormenor. Uma delas seria, para darmos só alguns

exemplos, o inventário e a análise de planos curriculares institucionais, de diversos países de língua E/P, incluindo uma proposta para como secções destes planos (p.ex., listas de leituras recomendadas) poderiam ser adaptadas ao ensino de LM, na Finlândia. Outra área importante seriam os métodos e materiais didáticos usados no ensino de E/P, que deveriam investigar-se não só através do que contam os professores, mas mediante a análise dos próprios materiais e a observação direta nas aulas. A questão de como são ministrados os conteúdos está relacionada com os métodos e materiais, merecendo ser investigados individualmente, em plena aula de E/P, cada um dos cinco conteúdos curriculares (atuação em situações de interação; interpretação de textos; produção de textos; compreensão da língua, literatura e cultura; uso da língua como apoio de toda a aprendizagem).

Também seria interessante investigar o E/P dos alunos, em diferentes níveis, de fonética à semântica e pragmática, e as suas práticas translingues, através de gravações. Além disso, conviria proceder a uma avaliação do nível real, e não apenas estimado, de proficiência dos alunos, através de testes orais e escritos, que posteriormente poderiam servir para a avaliação diagnóstica dos alunos novos. Quanto às próprias línguas E/P, dever-se-ia averiguar se o seu prestígio na Finlândia, de facto, é considerado tão baixo como os nossos informantes pensam, e por que motivos.

Dentro e fora das salas de aula, uma questão crucial seria o papel que desempenham e que poderiam desempenhar, no desenvolvimento da LM, as tecnologias de comunicação e informação, presentes em todos os sistemas de ambiente, inclusivamente no microssistema das crianças, desde tenra idade. De acordo com as nossas observações, o *input* proporcionado por estes meios, na idade escolar, é muito maior do que aquele que os pais ou demais parentes – sem falar dos professores de LM – possam proporcionar em qualquer língua.

No tocante a questões sociolinguísticas, já que os nossos informantes são pais especialmente motivados por questões linguísticas, podemos estimar que a manutenção de E/P como LM, entre toda a comunidade falante destas línguas na Finlândia, está a ser mais ameaçada do que os nossos resultados indicam. Por conseguinte, seria importante que outros investigadores analisassem amostras que abrangessem uma percentagem consideravelmente maior das populações em questão, para se poder adaptar melhor a oferta de ensino às necessidades dos alunos que *não* o frequentam, que formam 4/5 do grupo com direito ao ensino, na área metropolitana. Por enquanto, não sabemos sequer se os pais destes alunos foram informados sobre a existência do ensino de LM, ou se, por exemplo, prefeririam que E/P fossem ensinados como LE, ou se, simplesmente, abandonaram estas línguas no novo país. O uso duma língua depende, em última instância, do próprio indivíduo, podendo até os filhos da mesma família ter usos e atitudes linguísticas diferentes, independentemente do empenho dos pais.

Urge, portanto, localizar todas as famílias falantes de E/P, procurar conhecer as suas práticas e necessidades linguísticas – e consciencializar os pais de que são eles próprios os principais responsáveis por transmitir a sua LM aos filhos, por levá-los às respetivas aulas e por exigir às autoridades competentes que as LM tenham visibilidade institucional e se façam audíveis em todo o âmbito escolar, tal como estabelecido pelas mesmas autoridades.

As identidades nacionais e étnicas nunca são estáveis nem homogêneas, como certas fracções gostariam que fossem. Por isso, os educadores e os demais agentes da política linguística deveriam contribuir para a construção de uma “nova identidade nacional” mais transnacional, que respeite a pluriculturalidade e os direitos de todos os cidadãos, inclusivamente os das crianças, maximizando, assim, os recursos culturais, linguísticos – e até económicos – da nação. Uma educação construtiva deve partir das experiências e dos conhecimentos que as crianças trazem para as salas de aulas. Se a escola ignora as capacidades linguísticas das crianças ou impede que estas as desenvolvam, contraria aquilo que é essencial em toda a educação. Aliás, para uma sociedade de acolhimento tão periférica como a finlandesa, cuja *língua rara* não se fala em mais nenhum outro país, estas capacidades são especialmente vitais, na era da globalização.

O novo Currículo Nacional finlandês valoriza os imensos recursos linguísticos criados pelo fluxo migratório, um fenómeno que já modificou profundamente o ensino básico finlandês, permitindo trazer o mundo inteiro para dentro das salas de aulas. Dado que o ensino de LM foi relegado a um anexo do Currículo, depende de todos nós, dos próprios agentes da política linguística – Divisões de Educação, comunidades hispânicas e lusófonas, professores, pais e alunos – se a frase “procurar-se-á oferecer ensino nestas línguas” se torna numa oferta real.

Bibliografia

- Aaltonen, H. (2001). *Opetusta vai kasvatusta. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien pedagogiikka*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:8.
- Anderson, J. (2011). Reshaping pedagogies for a plurilingual agenda. *Language Learning Journal*, 39(2), 135-147.
- Arkkila, E., Smolander, S., & Laasonen, M. (2013). Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 129(2), 200-207.
- Arnold Morgan, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auvinen, J. & Kuronen, J. (2014). *Monikielisyys ja monikulttuurisuus näkyväksi perusopetuksessa* [Para a visibilidade do plurilinguismo e da pluriculturalidade no ensino básico]. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Faculdade de Filosofia, Campus de Joensuu, Universidade de Itä-Suomi.
- Badri, S., Khoeo, S., & Lundberg, J. (2006). *Modersmålsundervisning - en jämförelse mellan två skolor*. Göteborgs universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Bagno, M. (2015). *O potencial do português brasileiro como língua internacional*. Conferência proferida na Universidade de Helsinque em 20 de outubro de 2014. <https://marcosbagno.files.wordpress.com/2014/11/o-potencial-do-portuguecc82s-brasileiro-como-licc81ngua-internacional.pdf>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (cop. 2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Jones, S. P. (cop. 1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bale, J. (2010). International comparative perspectives on heritage language education policy research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 42-65.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Bialystok, E., & Crago, M. (Eds.) (2007). *Language acquisition and bilingualism: Special issue of applied psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Blackledge, A., & Pavlenko, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.

- Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P., Virkkula, T. & Räisänen, T. (Eds.) (2012). *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Houndmills: Palgrave.
- Bowles, M. A. (2011). Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom. *Heritage Language Journal*, 8(1 Spring), 30-65.
- Bowles, M. A., Adams, R. J., & Toth, P. D. (2014). A comparison of L2-L2 and L2-heritage learner interactions in Spanish language classrooms. *Modern Language Journal*, 98(2), 497-517.
- Boyd, S., & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. In Halonen, M., Ihalainen, P., & Saarinen, T. (Eds.) *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 57-89.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London, Delhi: Thousand Oaks, Sage.
- Brunila, K., Jauhiainen, A., Koski, L., Lahelma, E., Lempiäinen, K., Ojala, H. (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409-425.
- Caldas, S. (2006). *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (Coord.) (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton.
- Carreira, M. (2014). Teaching heritage language learners: A study of programme profiles, practices and needs. In Trifonas, P.P. & Aravossitas, T. (Eds.) *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-44.
- Carreira, M. (2012). Formative assessment in HL teaching: Purposes, procedures, and practices. *Heritage Language Journal*, 9(1), 100-120.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'Heritage language learner'. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Cho, G., Shin, F. & Krashen, S. (2004). What do we know about heritage languages? What do we need to know about them? *Multicultural Education*, 11(4), 23-26.
- Conselho da Europa (Ed.) (2001). *Quadro de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.

- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010a). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 549-572.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010b). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In Trifonas, P.P. & Aravossitas, T. (Eds.) *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- Cummins, J. (2005a). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585-592.
- Cummins, J. (2005b). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting September 23, 2005: TESOL.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2011, 1.
- Del Angel, T. (2015). *Äidinkielenä kaksikielisyys – kahden kulttuurin perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen*. Monikulttuuriyhdistys Familia Club ry. <http://www.duoduo.fi/kirjasto/julkaisu-aidinkielena-kaksikielisyys-kahden-kulttuurin-perheiden-nakokulmaa-kaksikielisyteen>
- Domínguez Lledó, L. B. (2013). *Los hispanos de Espoo. Bilingüismo familiar y educación*. Dissertação de Mestrado de Área Secundária, Filologia Espanhola, Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Helsínquia.
- Domínguez Lledó, L. B. (2007). Oman äidinkielen ongelmia - ja mahdollisia ratkaisuja. In Latomaa, S. (Ed.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Edita Prima Oy, 130-136.
- Ebrand Suomi Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2015). *SoMe ja nuoret 2015*.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. (2014). *Kielitaito on kilpailuetu. EK:N henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>
- Epstein, J. (cop. 2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erkama, E. (2012). *Kielelliset oikeudet suomessa - kielilainsäädännön vaikutus uhanalaisten kielten elvytykseen* [Os direitos linguísticos na Finlândia - a influência da legislação linguística na revitalização das línguas em perigo de extinção]. Dissertação de Mestrado, Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Helsínquia.
- Eronen, A. (2014). *Maahanmuuttajien työllistyminen: Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Espoo (2006a). *Maahanmuuttajien äidinkieli. Espanjan kielen opetuksen suunnitelma*. <http://www.espoo.fi>

- Espoo (2006b). *Maahanmuuttajien äidinkieli. Portugalin kielen opetuksen suunnitelma*. <http://www.espoo.fi>
- Espoo. (2014). *Espoon kaupungin monikulttuurisuusohjelma 2014-2017*. <http://www.espoo.fi>
- Espoo. (2016) *Espoon kouluissa edistetään kielitietoista opetusta ja katsomusten välistä dialogia*. <http://www.espoo.fi>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Eurydice Network. (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fairclough, M. A., & Beaudrie, S. M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Flores, C. (Ed.) (2011). *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II*. Universidade do Minho. Instituto de Letras e Ciências Humanas. Centro de Estudos Humanísticos: Edições Humus.
- Flores, C. & Barbosa, P. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa*, 81-98.
- Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de herança” na perspetiva da linguística e da didática de línguas: Considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 3, 16-45.
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164, Part B, 251-265.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125-139.
- García, O. (2012). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In Dumitrescu D. (Ed.) *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 353-373.
- García, O. & Beardsmore, H. B. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden (MA): Blackwell Pub.
- Geber, E. (2010). *Den obligatoriska svenskan i Finland: En historisk analys*. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Halonen, M., Saarinen, T., & Ihalainen, P. (2015). *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters.

- Halsted, L. (2013). The effects of family structure on the development of bilinguality. *Psychology*, 4(9), 688-694.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu - kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unigrafia.
- Hatakka, V. (2014). *Kirjoittamisen opetus maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksessa* [O ensino da escrita no ensino da língua materna própria dos imigrantes]. Estudos pedagógicos de professores de disciplina. Faculdade de Ciências Comportamentais. Universidade de Helsínquia.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford Scholarship Online.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. (2009). *Helsingin kaupungin opetusvirasto tiedottaa: Suomi-espanja-opetus käynnistyy*. <http://www.hel.fi>
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. (2011). *Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus - opas kouluille 2011/2012*. https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/oman_aidinkielen_opas.pdf
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. (2015). *Ilmiömäinen Helsinki tulevaisuuden koulun suuntaviivat 2015–2020*, No. 1. Helsinki: Savion kirjapaino oy.
- Helsingin kaupunki (2014). *Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2014*. Tilastoja 2014: 36. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Helsingin Sanomat (6.4.2013). Merimaa, J. *Professori: Kieliä opetetaan koulussa ihan väärin* [Professor catedrático: As línguas ensinam-se de modo completamente errado na escola].
- Helsingin Sanomat (24.4.2014). Lassila, A. *Vieraskielisiä ensimmäistä kertaa enemmän kuin ruotsinkielisiä* [Pela primeira vez, mais falantes de línguas estrangeiras do que falantes de sueco].
- Helsingin Sanomat (15.5.2014). Saarikoski, S. *Kouluprofessori: Kärsin itse koulussa - luokassa pitäisi olla hauskaa* [Professora catedrática: Eu própria sofria na escola - as aulas deveriam ser divertidas].
- Helsingin Sanomat (25.8.2014). Kervinen, E. *Ruotsin koulu potee kriisiä - ruotsalaiset jonottavat Gripsholmin Suomi-kouluun* [A escola sueca está em crise - os suecos estão na fila para a escola finlandesa de Gripsholm].
- Helsingin Sanomat (11.10.2014). Salmela, M. *Keravan pikku-Saksa houkuttelee perheitä muuttamaan kaupunkiin* [A pequena Alemanha de Kerava atrai famílias à cidade].
- Helsingin Sanomat (18.12.2014). Kuokkanen, K. *Syrjivä laki ravisti apulaiskaupunginjohtajan toimiin - Helsinki haluaa vieraskielisillekin oikeuden opetuspolitiikkaan* [A lei discriminatória alertou o vice-presidente da Câmara Municipal - Helsínquia quer dar o direito à política educativa também aos falantes de línguas estrangeiras].
- Helsingin Sanomat (19.12.2014). Laita, S. *Helsinkiläispolitiikon kielikikkailu jatkuu - Minerva Krohn vaihtoi jälleen äidinkieltään* [O jogo linguístico do político helsinkiense continua - Minerva Krohn voltou a mudar de língua materna].
- Helsingin Sanomat (3.2.2015). Kauhanen, A-L. *Hallituksen perhepaketti ei kaatunut vain rahaan* [O pacote familiar do governo não fracassou apenas por questões de dinheiro].
- Helsingin Sanomat (9.12.2015). Kauhanen, A-L. *Suomi kiristää linjaa ja aikoo perustaa palautuskeskuksia* [A Finlândia aperta as regras e tenciona fundar centros para quem será mandado embora].

- Helsingin Sanomat (21.3.2016). Huuskonen, M. *Sauli Niinistö kiitti Facebookissa Aamu-tv:ssä esiintynyttä Valtteria - "antoi rohkean mallin rasisimin vastaiselle viikolle"* [Sauli Niinistö agradeceu a Valtteri por ter saído na programação matinal da TV - "ele ofereceu um modelo de coragem para a semana contra o racismo"]].
- Helsingin Sanomat (9.9.2016). Valtavaara, M. *Jokaiseen peruskouluun oma tutoropettaja - opastaisi kollegoita digimailmaan* [Um professor tutor em cada escola de ensino básico - para orientar os colegas a caminho do mundo digital].
- Helsingin Sanomat (29.9.2016). Liiten, M. *Teknologiasta voi olla opetukselle jopa enemmän haittaa kuin hyötyä, sanoo Opetushallituksen uusi pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen* [A tecnologia até pode ser mais prejudicial do que vantajosa para o ensino, diz o novo diretor-geral da Direção Geral de Educação, Olli-Pekka Heinonen].
- Helsingin Sanomat (5.10.2016). Aalto, M. *Opettajien purnausta kuunneltiin - Helsingin koulujen digimittarit menevät takaisin valmisteluun* [Os protestos dos professores foram ouvidos - os indicadores da digitalização das escolas de Helsinquia serão redefinidos].
- Helsingin Sanomat (7.10.2016). Virtanen, A. *Islannin malli on valmis - tytöt ja pojat käyvät jalkapalloharjoituksissa kesken koulupäivän* [O modelo islandês está pronto - as raparigas e os rapazes vão a treinos de futebol durante o horário regular da escola].
- Helsingin Sanomat (8.10.2016). Huhtanen, J. *Miten Hornetit saivat venäläishävittäjät kiinni niin nopeasti? "On selvää, ettei tätä yhdellä tai kahdella koneella hoidettu"* [Como conseguiram os Hornet alcançar as caças russas tão rápido? "Está claro que isto não foi possível com apenas um ou dois aviões de interceptação"]].
- Hessel, A. & Ekberg, C. (Eds.) (2008). *Modersmåslärare berättar*. Malmö: Malmö högskola, Holmbergs.
- Heugh, K. & Skutnabb-Kangas, T. (2011). *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center*. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S. Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. ed.). Helsinki: Tammi.
- Härkönen, U. (2008). In Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (Eds.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. SOKL:n verkkokirjoja: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21-39.
- Ikonen, K., Innanen, K. & Tikkinen, S. (2015). *Lukuinto-opas. Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ikonen, K. (Ed.) (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. In Lomama, S. (Ed.) *Oma kieli kullaa kallis*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional. (2013). *Teacher learning for European literacy education Tel4ELE. Project outputs from Portugal*. <http://tel4ele.eu/>
- Jaakkola, M. (2009). *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta: Asennemuutokset 1987-2007*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Jennings-Winterle, F. (2015). O cuidado com a língua de herança. In de Abreu Chulata, K. (Ed.) *Português como língua de herança*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 201-210.

- Jodelet, D. & Duveen, G. (1991). *Madness and social representations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities, UNESCO, 13*(2).
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. In Kansanen, P. & Uusikylä, K. (Ed.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223-239.
- Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. In Mustaparta, A. (Ed.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15.
- Kalliokoski, J. (2011). Plurilingual competence, styles and variation. *ESUKA – JEFUL 2011, 2 – 2*, 87-110.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa: Tiivistelmä. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena - asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta - Maaliskuu 2016*.
- Kela, M. (2011a). "Äskakkonen" ja helpompi ylioppilaskoe. *Virittäjä, 3*, 419-421.
- Kela, M. (2011b). Toisen kielen kehittymisen monet muuttujat. *Virittäjä, 3*, 468-471.
- Korkiasaari, J. (2001). Suomalaisten Ruotsiin suuntautuneen siirtolaisuuden yhteiskunnalliset syyt 1900-luvulla. *Once a jolly swagman. Essays on migration in honor of Olavi Koivukangas on his 60th birthday*. Turku: Siirtolaisinstituutti, 97-117.
- Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (2014). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, T. (2012). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Opetushallitus.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. (Eds.) (2013). *Pisa 2012. Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20. Helsinki: Erweko.
- Kuure, O. (1997). *Discovering traces of the past: Studies of bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (Eds.) (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino.
- Lainiala, L. & Säävälä, M. (Eds.) (2012). *Rakkautta, rikkautta ja ristiriitoja. Suomalaisten solmimat kaksikulttuuriset avioliitot. Perhebarometri 2012*. Helsinki: Väestöliitto ry.
- Lainio, J. (2015). The art of societal ambivalence: A retrospective view on Swedish language policies for Finnish in Sweden. In Halonen, M., Ihalainen, P. & Saarinen, T. (Eds.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 116-147.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (cop. 2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Latomaa, S. (2012). Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka-YP*, 77(5), 525-534.
- Latomaa, S. (2007a). Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen. Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. In Pöyhönen, S. & M. Luukka, M. (Eds.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317-368.
- Latomaa, S. (2007b). *Oma kieli kullan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2, 111-136.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä. In Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (Eds.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. (2002, 2010 online). The language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning*, 3(2), 95-202.
- Lefever, S., Paavola, H., Berman, R., Gudjónsdóttir, H., Talib, M. & Gísladóttir, K. R. (2014). Immigrant teachers in Iceland and Finland: Successes and contributions. *IJE4D Journal*, 3(Special), 65-85.
- Lehikoinen, A. (2013). *Vähemmistöjen kielikoulutus*. Kieliparlamentti 27.3.2013, Tieteiden talo. Parlamentin alustuspuheenvuoro.
http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti_Anita-Lehikoinen_270313.pdf
- Lehtonen, H. (2016). *Kuka on kielitaitoinen?* Koneen säätiön blogi.
<http://www.koneensaatio.fi/blogi/kuka-on-kielitaitoinen/> 13.4.2016.
- Lehtonen, T. & Vaarala, H. (2015). Pelisilmää - pelaaminen osana kielenopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, Lokakuu 2015*.
- Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopolitiittisessa keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage Language Journal*, 2(1), 26-43.
- Lynch, A. (2014). The first decade of the *Heritage Language Journal*: A retrospective view of research on heritage languages. *Heritage Language Journal*, 11(3), 224-242.
- Lynch, A., & Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente. *Hispania*, 97, 32-46.
- Lähteenmäki, M. & Pöyhönen, S. (2015). Language rights of the Russian-speaking minority in Finland: Multi-sited historical arguments and language ideologies. *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 90-116.
- Länsiväylä (7.5.2015). *Espoon kieltenopetuksesta virisi kiista* [O ensino de línguas em Espoo causou polémica].
- Maahanmuuttovirasto (Finnish Immigration Service) (2015). *Maahanmuuttoviraston myöntämät ensimmäiset oleskeluluvat ja Suomen kansalaisuuden saaneet*.
http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?3f9905c2de6cd388

- Macleroy Obied, V. (2010). Can one-parent families or divorced families produce two-language children? An investigation into how Portuguese-English bilingual children acquire biliteracy within diverse family structures. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(2), 227-243.
- Martikainen, M., & Haverinen, L. (2004). Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. In Kansanen, P. & Uusikylä, K. (Eds.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 1.
- Matos, M.G., Simões, C., Camacho, I. & Reis, M. & Equipa Aventura Social. (2014). *Relatório do estudo HBSC 2014. Aventura social & saúde. A saúde dos adolescentes portugueses*.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London and New York: Routledge.
- McCarty, T. L. (cop. 2011). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge.
- Melo-Pfeifer, S. (2016). Public understanding of linguistic planning and national speakers' linguistic rights: a case study on the orthographic reform debate in Portugal. *Language in Society*, 45(3), Cambridge University Press, 423-443.
- Melo-Pfeifer, S. (2015a). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197-215.
- Melo-Pfeifer, S. (2015b). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). Bilingual community education and multilingualism – beyond heritage languages in a global city. *Language & Intercultural Communication*, 14(4), 504-507.
- Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M.H. (Ed.) (2013). *Comunicação eletrónica em aula de Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking "heritage language" education and plurilingual repertoires development: Evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12. (Contribution to Plurilingual and intercultural education, a special issue guest-edited by Mike Byram, Mike Fleming & Irene Pieper), 1-30.
- Méndez, M. & Font, J. (2013). *Surveying ethnic minorities and immigrant populations: Methodological challenges and research strategies*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Metsämuuronen, J. (cop. 2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. (2012). *Yhteistä aikaa etsimässä: Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. Perhebarometri 2011*. Helsinki: Väestöliitto.
- Mikkola, H., Jokinen, P. & Hytönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulua kehittämässä - uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? In Roberts, L., Lindqvist, C., Bardel, C. & Abrahamsson, N. (Ed.) *EUROSLA yearbook vol 12*. Amsterdam: John Benjamins, 1-29.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23.

- Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field. *Second Language Research*, 24(4), 487-506.
- Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553.
- Mustaparta, A. (2011). Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Toukokuu 2011*. <http://www.kieliverkosto.fi>
- Mustaparta, A., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus - yhteinen tehtävä. In A. Mustaparta (Ed.) *Kieli koulun ytimessä. Näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, *Oppaat ja käsikirjat 2015:15*.
- Mutanen, J. (2014). Kansainvälinen harjoittelu - Pelimerkit työelämän käyttöön! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, Jouluku 2014*. <http://www.kieliverkosto.fi>
- Myllyniemi, S. (Ed.) (2012). *Monipolvinen hyvinvointi: Nuorisobarometri 2012*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura (verkkojulkaisu), 53. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Hakapaino.
- Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja (verkkojulkaisu), 50. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Hakapaino.
- Nissilä, L. (2010). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Muistio 22.2.2010. Opetushallitus. http://www.opi.fi/download/121509_Maahanmuuttajataustaisten_oppilaiden_opetus_Nissila_22_2_2010.pdf
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- OCDE. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Pisa. OECD Publishing.
- Ojala, H., Palmu, T., Saarinen, J., Lempiäinen, K., Brunila, K. & Jauhiainen, A. (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Olkinuora, E. (1983). Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. *Turun Yliopiston Kasvatustieteiden Tiedekunta. Julkaisusarja A:91*.
- Oph. (2016). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2015*. http://www.opi.fi/download/178091_Omana_aidinkielenana_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf
- Oph. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oph. (2013). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012*. http://www.opi.fi/download/151746_Omana_aidinkielenana_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf
- Oph. (2011). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus (2011)*. Raportit ja selvitykset 2011:3.
- Oph. (2010). *Taitotasot opetuksen suunnittelun apuna*. <http://www.edu.fi>
- Oph. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. http://www.opi.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma*. <http://www.minedu.fi>
- Opetusministeriö. (2009). *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2009*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Paradis, M. (1993). Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of interference in bilingual speakers: the activation threshold hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics* 9(2). 133-145.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistics theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (cop. 2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Parra, M. L. (2014). Strengthening our teacher community: Consolidating a “signature pedagogy” for the teaching of Spanish as heritage language. In Trifonas, P.P. & Aravossitas, T. (Eds.) *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 213-236.
- Parviainen, N. (2012). *Suomalaisnuorten lukemisen ja verkon käytön monipuolisuus*. Muistiot 2012:7. Opetushallitus.
- Petersen, N. (2008). Designing a rigorous small sample study. In Osborne, J. (Ed.) *Best practices in quantitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 137-147.
- Piippo, J. & Espada, F. (no prelo). “Tudo e bom” - imagens da lusofonia nas aulas de português. In Melo-Pfeifer, S. & Simões, A.R. (Org.) *Métodos visuais no estudo da relação dos sujeitos com a língua portuguesa*. Coleção “Encontros na língua portuguesa”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Piippo, J. (no prelo). Ensino monolíngue para alunos plurilíngues? - O português no ensino básico finlandês. *V Simpósio Mundial de Língua Portuguesa. Anais*.
- Piippo, J. (2016). O português como língua materna no ensino básico finlandês. In Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (Ed.) *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel.
- Piippo, J. (2015). As línguas de herança no contexto finlandês - o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In de Abreu Chulata, K. (Ed.) *Português como Língua de Herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piippo, J. & Teixeira, M. (2013). O ensino das línguas maternas minoritárias - um olhar acerca do ensino básico na área metropolitana de Helsínquia. In Teixeira, M., Santos, L., Silva, I. & Mesquita, E. (Ed.) *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Piippo, J. (1993). *"Toi on ihan hyvää suomee mut sä osaat vähän liikaa" - Miten suomea opetetaan ruotsinkielisessä koulussa* [”Isso soa bem em finlandês mas tu sabes um pouco de mais” - Como se ensina finlandês numa escola de língua sueca]. Dissertação de Mestrado de Área Secundária, Língua Finlandesa, Departamento de Língua Finlandesa, Universidade de Helsínquia.
- Piippo, J. (1992). *Os professores ante a introducción do galego na escola: Entrevistas a 31 profesores de preescolar e EXB na comarca de Santiago de Compostela*.

- Dissertação de Mestrado, Filologia Espanhola, Departamento de Línguas Românicas, Universidade de Helsínquia.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'Wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Potowski, K. & Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170.
- Punamäki, R., Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. (2011). *Koulusurmat yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy*. No. 2. Suomalainen tiedeakatemia.
- Puranen, P. (2015). *Opettajien havaintoja ja näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käytöstä ja opetuksesta suomalaisissa peruskouluissa* [Observações e opiniões dos professores sobre o uso e o ensino da língua materna dos alunos emigrantes nas escolas básicas finlandesas]. Dissertação de Licenciatura, Língua Finlandesa, Departamento de Línguas, Universidade de Jyväskylä.
- Pääkkönen, H. (2010). *Perheiden aika ja ajankäyttö. tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä*. No. 254. Tilastokeskus.
- Pöyhönen, S. & Luukka, M. (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S. (2016). Kohti monikielistä pedagogiikkaa. In Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. *Suomeksi ja ruotsiksi Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino, 65-66.
- Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015:8.
- Qvist, P. Viihdepeleillä digiloikka kielten oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, Lokakuu 2015*. <http://www.kieliverkosto.fi>
- Rampton, B. (1997). Language crossing and the redefinition of reality: Implications for research on codeswitching community. *King's College Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 5.
- Ribeiro da Silva, E. (2013). A pesquisa em política linguística: Histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2).
- Ricento, T. (Ed.) (2006). *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rimpelä M. & Bernelius V. (Eds.) (2010). *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisu B1. MetrOP-tutkimus 2010-2013*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rimpiläinen, P., Bruun, J., & Kekäläinen, A. (2007). *Värikkäät oppilaamme: Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Rönkkö, J. (2014). *Huoltajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetukseen* [A perspectiva dos encarregados de educação sobre o ensino da língua materna dos alunos de origem estrangeira]. Dissertação de Mestrado, Ciências de Educação, Departamento de Ciências de Educação, Universidade de Jyväskylä.

- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. New York: Sage publications.
- Sahlberg, P. (2016a). Pinnallisia digiloikkia. *Opettaja*, 1/2016.
- Sahlberg, P. (2016b). *Miten maailman paras koulu selviää tulevaisuuden haasteista?* 6. Kari Sajavaara -muistoluento. 15.1.2016. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. (2016c). Guest lecture of Doctoral Programme of School, Education, Society and Culture. 30.5.2016. Faculdade de Ciências Comportamentais. Universidade de Helsinquia.
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, O. (2011). Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? In Hildén, R. & Salo, O. (Eds.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 41-64.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97(3), 611-633.
- Saukkonen, P. (2014). Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. In Laine, M. (Ed.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 13-55.
- Savon Sanomat (5.3.2016). Lötjönen, K. *Opiskelijoiden ruotsin kielen taito on romahtanut lyhyessä ajassa* [A competência em língua sueca dos alunos desmoronou em pouco tempo].
- Schmid, M. S. & Keijzer, M. (2009). First language attrition and reversion among older migrants. *International Journal of the Sociology of Language*, 2009(200), 83-101.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.
- Skolverket. (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet* No. 321. Västerås: Edita Västra Aros.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I. & Kangas, K. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Stolt, E. (2007). Kulttuurimentorit maahanmuuttajaoppilaiden tukena. In Latomaa, S. (Ed.) *Oma kieli kalkan kallis*. Helsinki: Edita Prima oy, 145-148.
- Straszer, B. (2011). *"Ungerska för rötternas skull." Språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia 38.
- Sundbäck, L. (2014). Etninen syrjintä suomalaisilla työmarkkinoilla - tutkimus, seuranta, tulevaisuus. *Etnu-Blogi*, 5.5.2014.
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools: The Finnish example. In Blommaert, J. et al. (Eds.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Houndmills: Palgrave.

- Tella, S. & Harjanne, P. (2004). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia*, 9(2), 25-52.
- Teräs, M., Niemi, E., Stein, D. & Välinoro, M. (2010). *Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä*. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto. Helsinki: Newprint oy.
- Tholin, J. (2012). If you get double the time: Teaching practices in the “Swedish/English” language subject option in Swedish nine-year compulsory schooling. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, Vol. 6, 1, 69-91.
- Thomas, W. & Collier V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. Sage: Thousand Oaks.
- Thorne, S. (2013). Language learning, ecological validity, and innovation under conditions of superdiversity. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 1-27.
- Tikkanen, S. (2010). *Maasta sinä olet tullut. Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus - näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä* [Da terra vieste. Língua, educação e igualdade - perspectivas sobre o ensino da língua materna dos alunos plurilingues em Helsinquia no séc. XXI]. Trabalho de Final de Curso. Ramo de formação em línguas e em trabalho de assistentes da gerência. Universidade Politécnica de Haaga-Helia.
- Tollefson, J. W. (2013). *Language policies in education: Critical issues* (2nd ed.) New York: Routledge.
- Toukomaa, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tampere: University of Tampere.
- Tuisku, S. (2015). *Kerhosta lukukipinä*. Seinäjoen kaupunginkirjasto-maakuntakirjasto. Vaasa: Oy Fram Ab.
- Tuomela, V. (2002). *Modersmålsundervisningen - en forskningsöversikt. Bilaga 4 till rapporten Flera spark, fler möjligheter - utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning*. Regeringsuppdrag No. 2001: 2751. Skolverket.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. ed.) Helsinki: Tammi.
- Turun Sanomat (20.5.2009). *Tietoturvariski piilee jo alakoulussa* [O risco da segurança das redes de informação encontra-se já no ensino primário].
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [Finnish Advisory Board on Research Integrity]. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje>
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. In Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. V. (Eds.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11-36.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. (2012). Changing World: Changing Pedagogy. In Tynjälä, P., Stenström, M. & Saarnivaara, M. *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer, 205-223.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89, 410-426.

- Valtioneuvosto. (2012a). Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012 (28.6.2012).
- Valtioneuvosto. (2012b). Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Vantaa (2005a). *Maahanmuuttajien äidinkieli. Espanjan kielen opetuksen suunnitelma*. www.vantaa.fi
- Vantaa (2005b). *Maahanmuuttajien äidinkieli. Portugalin kielen opetuksen suunnitelma*. www.vantaa.fi
- Vantaan Sanomat (6.2.2014). *Koulut tarjoavat kieliä kehnosti* [As escolas têm uma oferta muito fraca de línguas].
- Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, A. (2006). *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa - opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön*. Tampere: Opetushallitus, Tammerpaino Oy.
- Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, G. (2005). *Teachers and assistants working together*. Maidenhead: MacGraw-Hill Education.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S. & Törnroos, J. (2007). *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Wilkman, S. (2009). *Country report Finland*. Prominstat. National Data Collection Systems and Practices. Institut of Migration. Web Reports 57.
- Yin, R. K. (cop. 2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Yle uutiset (12.12.2014). *Eduskunta hyväksyi kansalaisaloitteen avioliittolain muuttamisesta* [O Parlamento aprovou a iniciativa da cidadania para a mudança de lei].
- Youssef, Y. (2007). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: Nykytilanne ja tulevaisuus. In Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (Eds.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369-380.

Anexo 1: Inquérito às Divisões de Educação

(Enviado por correio eletrónico a 25.2.2013)

Hei!

Teen väitöstutkimusta Helsingin yliopistossa espanjan ja portugalin oman äidinkielen opetuksesta pääkaupunkiseudulla. Yksi tutkimuskysymyksistä on se, miten Helsingin, Espoon ja Vantaan kunnat järjestävät opetuksen. Olisin kiitollinen, jos voisitte vastata lyhyesti liitteessä oleviin kysymyksiin ja palauttaa vastaukset sähköpostin liitetiedostossa 15.3.2013 mennessä.

Monikielisten oppilaiden osuus kasvaa nopeasti pääkaupunkiseudulla. Hyvä äidinkielen taito edistää toisen kielen oppimista, kehittää ajattelua ja oppimisvalmiuksia sekä parantaa koulumenestystä. Sen hallinta tukee myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten integraatiota ympäröivään yhteiskuntaan, joten sen opetus on ensiarvoisen tärkeää.

Pääasiallinen tutkimuskohteeni on se, miten espanjan ja portugalin opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksensa, ja millaisia haasteita he työssään kohtaavat. Selvitän myös, minkälaisia oppilaita näiden kielten opetukseen osallistuu, ja mitä varsinaisissa opetustilanteissa tapahtuu. Opetustyön kehittämiseen voidaan tutkimustulosten pohjalta laatia uusia käytännön keinoja, kuten realistiset kielikohtaiset opetussuunnitelmat, oppimateriaalipankit, oppilaiden taitotason arviointikaavakkeet, hyvien käytänteiden oppaat, espanjan ja portugalin oman äidinkielen tietoisuutta perheille sekä opetusvirastojen, esimiesrehtorien, opettajien ja vanhempien yhteistyötä helpottavat ohjeet. Vaikka tutkittavia kieliä on vain kaksi, voidaan saatuja tutkimustuloksia soveltaa muidenkin kielten opetukseen.

Kiitän lämpimästi jo etukäteen vastauksistanne. Vastaan mielelläni kysymyksiin tutkimuksesta ja sen toteuttamistavasta.

Ystävällisin terveisin
Jarna Piippo

1. Mitä nimityksiä oman äidinkielen opetuksesta käytetään kunnassanne (kotikieli, ylläpitokieli jne.)?
2. Mitä äidinkieliä kunnassanne opetetaan?
3. Kuinka monta oppilasta edellytetään ryhmän muodostamiseksi?
4. Ketkä perusopetuksen ulkopuoliset oppilaat ovat oikeutettuja opetukseen (esikoululaiset, lukiolaiset, ammatillisten koulujen yms. oppilaat)?
5. Kuinka monta oman äidinkielen ryhmää kunnassanne yhteensä on?
6. Kuinka paljon oppilaita opetukseen osallistuu yhteensä (lasketaanko lukumäärä ilmoittautuneiden vai opettajien omien läsnäololistojen perusteella)?
7. Miten opettajia rekrytoidaan ja millaista kelpoisuutta heiltä edellytetään?
8. Millaista perehdytystä uusille opettajille järjestetään?
9. Millaista koulutusta opettajille on tarjolla?

10. Millä kielillä on kunnassanne kielikohtaiset opetussuunnitelmat oman äidinkielen opetukseen?
11. Kuka vastaa oman äidinkielen opetuksen järjestämisestä kunnassanne? Millainen toimenkuva tällä henkilöllä (näillä henkilöillä) on?
12. Miten oman äidinkielen opetuksesta tiedotetaan
 - a) 1-luokkalaisten vanhemmille
 - b) muiden oppilaiden vanhemmille
13. Miten ilmoittautuminen opetukseen on järjestetty?
14. Miten opettajat saavat yhteyden oppilaiden vanhempiin ja muihin opettajiin? Voivatko he esimerkiksi käyttää Wilmaa yhteydenpitoon?
15. Kuka vastaa lukujärjestysten laatimisesta?
16. Millä perustein opetuspaikat valitaan?
17. Saavatko kaukana opetuspaikasta asuvat oppilaat matkakortin?
18. Kuinka paljon määrärahoja materiaalihankintoja varten on oppilasta kohden vuodessa?
19. Missä oman äidinkielen opettajat säilyttävät oppilaiden ja omat materiaalin?
20. Kuinka monta espanjan ja portugalin kielen ryhmää kunnassanne on?
21. Kuinka monta espanjan ja portugalin opettajaa kunnassanne työskentelee?
22. Millaisia haasteita kunnallanne on oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä?
23. Entä millaisia kehityssuunnitelmia?
24. Onko jokin tutkimuksen kannalta merkittävä asia, josta haluaisitte vielä kertoa?

Anexo 2: Inquérito aos pais dos alunos

(Enviado por correio eletrónico aos professores, em espanhol, português e finlandês, para divulgação entre os pais, a 9.4.2014)

Estimado pai/mãe/encarregado de educação.

Investigo o ensino do espanhol e do português como línguas maternas (ou de herança) no ensino básico da área metropolitana de Helsínquia. Trata-se duma tese de doutoramento, orientada pelo Professor Catedrático Timo Riiho, da Universidade de Helsínquia, e pela Professora Adjunta Madalena Teixeira, da Universidade Lisboa.

Para que se possa desenvolver o ensino das línguas maternas, é de importância crucial conhecermos as opiniões dos alunos e das respetivas famílias ao seu respeito. Também precisamos de ter informação sobre os usos, níveis e atitudes linguísticas dos alunos. Estes dados recolher-se-ão através dum inquérito eletrónico destinado aos pais.

Espero que responda ao inquérito, mesmo que o seu filho não assista às aulas neste momento. Dado que o formulário contém perguntas sobre o aluno, também pode preenchê-lo juntamente com o seu filho.

As respostas serão tratadas confidencial e anonimamente. Guardamos um sigilo profissional total relativamente a quaisquer dados referentes ao aluno ou à sua família.

Existem três formulários paralelos, para os pais que falam português, finlandês e espanhol, respetivamente.

O inquérito abre-se através do seguinte link, que também pode reenviar a outras famílias lusófonas:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/48497/lomake.html>

A versão finlandesa do formulário:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/48497/lomake.html?rinnakkaislomake=su>

A duração de preenchimento do inquérito é de cerca de 20–30 minutos.

Agradeço-lhe a sua colaboração nesta investigação através da resposta ao inquérito. Estou disponível para prestar quaisquer esclarecimentos que considere necessários.

Com os meus melhores cumprimentos,

Jarna Piippo, FL

(Enviado através dos sítios eletrónicos *LusoFin*, *Club Español Finlandia* e *Amando y criando en Helsinki*, em espanhol, português e finlandês, em abril de 2014)

Olá mães e pais de alunos de português,

Estou a fazer um estudo sobre o ensino de português e de espanhol como línguas maternas (ou de herança) no ensino básico finlandês. Neste momento, menos duma terça parte dos alunos com direito à assistência frequenta as aulas. É importante conhecer a perspetiva dos alunos e das famílias para que se possam desenvolver as práticas relacionadas com o ensino, e atrair mais crianças e jovens às aulas.

Podem contribuir ao estudo respondendo a este inquérito:
<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/48497/lomake.html>

A versão finlandesa do formulário:
<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/48497/lomake.html?rinnakkaislomake=su>

Pueden contribuir al estudio respondiendo a esta encuesta:
<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/48497/lomake.html?rinnakkaislomake=es>

Podem responder mesmo que o seu filho já não assista às aulas, e enviar o link a outros pais lusófonos. Se quiserem ter uma conversa interessante em casa, preenchem o formulário juntos.

Com a sua ajuda, poderemos melhorar a qualidade do ensino das línguas maternas.

Obrigadíssima!
Jarna Piippo



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Inquérito sobre o ensino de Português

Este inquérito contém cinco secções de perguntas sobre o ensino do português como língua materna (ou de herança), e sobre o uso da língua e o nível e as atitudes linguísticas dos alunos que frequentam, ou já frequentaram as aulas.

Através do inquérito recolhemos dados para uma tese de doutoramento, que visa estudar o ensino do espanhol e do português como línguas maternas na área metropolitana de Helsínquia.

Agradeço desde já a sua valiosa colaboração, sem a qual não seria possível realizar este estudo. É de importância crucial conhecermos a perspetiva dos alunos e das famílias, para que se possam desenvolver as práticas do ensino.

O inquérito é anónimo e confidencial. Os resultados serão publicados de forma que os informantes não sejam identificados. Será guardado um sigilo profissional total relativamente a quaisquer dados referentes ao aluno ou à sua família.

A duração do preenchimento do inquérito é de cerca de 20-30 minutos.

Existem três formulários paralelos, para os pais que falam português, finlandês e espanhol, respetivamente. Pode usar qualquer uma destas línguas nas respostas abertas.

Dado que o formulário contém perguntas sobre o aluno, também pode preenchê-lo juntamente com o seu filho.

Se tiver vários filhos que assistem ou já assistiram às aulas, pode preencher vários formulários ou comentar de forma livre, no final do inquérito, as diferenças ou semelhanças entre os filhos.

A pessoa responsável pela investigação é Jarna Piippo, do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Helsínquia. Não hesitem em contactar-me caso tiverem quaisquer dúvidas sobre o preenchimento.

Através das suas respostas, contribui para melhorar a qualidade do ensino da língua materna.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Jarna Piippo
jarna.piippo@helsinki.fi

Instruções gerais

O inquérito contém perguntas de resposta dicotómica (responder sim ou não), perguntas de escolha múltipla (clique o rato na opção mais adequada) e perguntas de resposta aberta (responder no respetivo espaço vazio). É possível gravar o formulário incompleto e continuar a preenchê-lo mais tarde (clique em 'Partial submission' e escrever o seu endereço eletrónico). Para gravar e enviar as suas respostas, clique em 'Submit'.

1. DADOS BÁSICOS DO ALUNO

* Participa / participou no ensino de

* Idade

* Sexo

* País de origem do aluno

Se não nasceu na Finlândia, com que idade chegou à Finlândia?

* Domicílio

O aluno mora

- ☐ com os pais
- ☐ com a mãe
- ☐ com o pai
- ☐ alternadamente com a mãe e com o pai
- ☐ com outro encarregado de educação
- ☐ com o(s) irmão(s)
- ☐ alternadamente com o(s) irmão(s)

O aluno frequentou o ensino de português em que anos de escolaridade

- ☐ 1º
☐ 2º
☐ 3º
☐ 4º
☐ 5º
☐ 6º
☐ 7º
☐ 8º
☐ 9º
☐ Ensino pré-escolar
☐ Turma preparatória

* Qual foi a primeira língua do aluno?

* Com que idade começou a falar a outra língua?

* Qual foi a língua que mais usou antes de começar a escola?

* Qual é a língua materna do aluno registada no Registo Civil?

* País de origem da mãe

* País de origem do pai

Se respondeu "outro" país de origem ou "outra" língua (aluno/mãe/pai), qual é?

Este inquérito é preenchido por

- ☐ a mãe do aluno
☐ o pai do aluno
☐ o aluno
☐ outra pessoa

2. EXPERIÊNCIAS E ATITUDES PERANTE O ENSINO DE PORTUGUÊS

Leia as seguintes afirmações e escolha a opção que melhor se adequa à situação do aluno / da família (mesmo que o aluno já não assista às aulas de português).

	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda	Não sabe dizer
Gosta de ir às aulas de português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está motivado para aprender português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente que aprende muito nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta das atividades que se fazem nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta dos materiais que se usam nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessam-lhe os temas e conteúdos que se estudam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta da sala de aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente que é ouvido nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta que se ensine uma variedade de português diferente da sua (se for o caso)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta dos outros alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta que haja no grupo alunos de diferentes países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta que haja no grupo alunos de diferentes idades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irrita-lhe que alguns alunos se portem mal nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Custa-lhe concentrar-se nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente que os demais alunos sabem mais do que ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente que os demais alunos sabem menos do que ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebe o português que o professor fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O horário das aulas é complicado para ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O local das aulas é de difícil acesso para ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem hobbies simultâneos com as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferiria estar com os amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferiria estar a relaxar-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa que não faz falta ir às aulas porque já sabe falar português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem medo de ir às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente-se especial por ter direito de assistir às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe que para os pais é importante que vá às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa que o português goza de prestígio na Finlândia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa que o português é uma língua fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa que o português é útil para ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dá valor ao português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Existem outros fatores que influenciam a motivação do aluno para assistir às aulas? Quais?

Como é que a família teve conhecimento acerca do ensino da língua? Através de

professor da turma ▼

Como se fez a inscrição do aluno nas aulas? Através de

professor da turma ▼

Como receberam informação sobre os horários e o local das aulas? Através de

professor da turma ▼

Quando receberam informação sobre os horários e o local das aulas?

Antes do início das aulas ▼

Como entram em contato com o professor?

Por Wilma ▼

O aluno e os pais

Sim Não

Sabem onde se encontra o plano curricular?

☐ ☐

Viram o plano curricular?

☐ ☐

Foram informados sobre os objetivos do ensino?

☐ ☐

Foram informados sobre a avaliação do aluno?

☐ ☐

O ensino correspondeu às suas expectativas?

☐ ☐

Que tipo de expectativas têm em relação ao ensino?

O que é que sabem sobre os objetivos do ensino?

O que é que sabem sobre os critérios de avaliação do aluno?

Considera importante que se aprofundem nas aulas os seguintes conhecimentos e habilidades?

	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda
Produção e compreensão oral (falar e ouvir)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulário geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulário referente às outras disciplinas da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História da língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre o português e as línguas da mesma família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre o português e o finlandês / sueco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera importante que se aprofundem nas aulas os seguintes conhecimentos e habilidades?

	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda
Literatura infantil e juvenil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clássicos da literatura em português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro tipo de textos (científicos, jornalísticos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros temas de cultura (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História, geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento das normas sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identidade linguística e cultural (bilinguismo e biculturalismo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Acha que existem ainda outras coisas que se deveriam aprender nas aulas? Quais?</p> <input type="text"/>			
<p>Como é a relação do pai / da mãe perante o ensino?</p>			
	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda
Para mim é importante que o aluno aprenda a língua portuguesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivo e incentivo o aluno a participar nas aulas de português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajudo o aluno com os trabalhos de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estaria disposto/a a participar em alguma aula, p.ex. para falar sobre o meu país de origem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estaria disposto/a a assistir a alguma aula como professor/a auxiliar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Como descreveria as atitudes, em relação ao ensino de português, do seu cônjuge / outro encarregado do aluno?</p> <input type="text"/>			
<p>Que opina sobre as seguintes propostas?</p>			
	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda
Só os alunos que falam português deveriam ter direito a assistir às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aulas de língua materna deveriam integrar-se no horário escolar normal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na área metropolitana deveria haver uma escola que oferecesse ensino bilingue português-finlandês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na área metropolitana deveria haver uma escola básica unilingue em português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os falantes nativos (p.ex. pais ou voluntários de diferentes associações) poderiam participar nas aulas como professores auxiliares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Estado deveria financiar a organizadores privados de ensino da língua materna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades livres em clubes seriam uma melhor alternativa do que o ensino formal dentro duma sala de aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Se pensa que a comunidade lusófona poderia colaborar nas aulas, que propostas práticas sugere?</p> <input type="text"/>			
<p>Se pensa que as autoridades competentes deviam tomar medidas para desenvolver o ensino, que propostas práticas sugere?</p> <input type="text"/>			

3. PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA (NÍVEL DE CONHECIMENTOS) DO ALUNO

Como avaliaria o conhecimento do português do aluno nas diferentes áreas de proficiência linguística?

	Excelente	Bom	Satisfatório	Suficiente	Nulo
Compreensão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão oral (fala)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação no certificado de português, caso o aluno a tenha obtido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como avaliaria o conhecimento do finlandês / sueco do aluno nas diferentes áreas de proficiência linguística?

	Excelente	Bom	Satisfatório	Suficiente	Nulo
Compreensão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão oral (fala)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação do finlandês / sueco no certificado, caso o aluno a tenha obtido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que opina sobre as seguintes afirmações?					
		Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda	
O aluno está motivado e gosta de ir à escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Os resultados do aluno nas outras disciplinas são bons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
O conhecimento linguístico bom / insuficiente influencia o sucesso escolar do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
O aluno tem outros problemas que influenciam o sucesso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Se tiver, de que tipo são? Recebe apoio especial nas outras disciplinas?	<input type="text"/>				

4. USO DAS LÍNGUAS

Em que contextos e com que frequência o aluno ouve português?

	Diariamente	Várias vezes por semana	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
O pai fala-lhe português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A mãe fala-lhe português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aluno ouve falar português em outras situações de relacionamento social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aluno ouve português, por exemplo, no rádio, televisão e internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em que contextos e com que frequência o aluno fala português?

	Diariamente	Várias vezes por semana	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Com o pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com o(s) irmão(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com os demais familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com os amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando visita o país lusófono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O aluno visita um país lusófono

- ☐ Várias vezes por ano
☐ Uma vez por ano
☐ Algumas vezes
☐ Nunca

Os pais do aluno falam entre eles

Com que frequência o aluno lê e escreve em português?

	Diariamente	Várias vezes por semana	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Lê livros em português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê outros textos em português (p.ex. páginas de internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leu-se em voz alta ao aluno em português quando era pequeno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Continua a ler-se em voz alta ao aluno em português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escreve em português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência o aluno lê e escreve em finlandês / sueco (fora da escola)?

	Diariamente	Várias vezes por semana	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
Lê livros em finlandês / sueco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lê outros textos em finlandês / sueco (p.ex. páginas de internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escreve em finlandês / sueco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quais são ou foram as leituras preferidas do aluno (livros, revistas, páginas na Internet, jogos, etc.)?

O aluno participa em outras atividades organizadas em

português (p.ex. aulas do Centro Cultural da Embaixada Brasileira, clubes, círculos de leitura), quais?

Qual seria, na sua opinião, a melhor maneira de aprender português fora da escola?

Pensa que a relação entre pai/mãe e filho/a é dificultada porque não têm uma língua em comum? Como?

Costuma falar ao(s) seu(s) filho(s) sobre as suas raízes? Que tipo de coisas gosta de contar?

5. ATITUDES LINGÜÍSTICAS DO ALUNO

Quais são as atitudes do aluno em relação à língua e cultura lusófona?

	Concorda	Não concorda nem discorda	Discorda	Não sabe dizer
Gosta de falar português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta de falar sobre as suas origens lusófonas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta de participar em situações sociais em português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera-se como finlandês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera-se como português / brasileiro etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera-se como bilingue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera-se como pertencente a duas culturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebe comentários positivos / negativos sobre o seu bilinguismo e biculturalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebe comentários positivos / negativos sobre o seu aspeto diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como são esses comentários? Como influenciam as suas atitudes ou a formação da sua identidade?

Quais são as coisas que o aluno mais gosta do seu outro país / a cultura lusófona?

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Aqui pode escrever outras informações ou opiniões que considerar importantes para esta investigação. Se tiver vários filhos, pode comparar aqui o uso da língua, a proficiência e as atitudes linguísticas destes, ou a sua postura perante o ensino de português.

Informações adicionais

Aqui são bem-vindos todos os comentários sobre este inquérito, sobre o seu preenchimento e sobre esta investigação em geral.

Comentários sobre o inquérito

PARTIAL SUBMISSION

☐ I wish to save the form and continue using the link that will be sent into email I give

Email address

PROCEED

Submit

Anexo 3: Inquérito aos professores

(Enviado através do correio eletrónico aos professores em espanhol e português, em abril de 2014 e janeiro de 2015)

Estimado professor/ professora.

Pesquise o ensino do espanhol e do português como línguas maternas no ensino básico da área metropolitana de Helsínquia. Como planificam, implementam e avaliam o seu ensino os professores? Com que desafios se enfrentam no trabalho, e que soluções criaram para os mesmos? Que tipo de alunos participam no ensino? Como tratam as respetivas Repartições de Educação da organização do ensino?

Agradecer-lhe-ia se pudesse participar no estudo, visto que como professor, pode oferecer informações preciosas que podem ser aproveitadas para o desenvolvimento do ensino. Os dados relativos ao trabalho dos professores recolher-se-ão através do inquérito anexado, e as respostas serão tratadas confidencial e anonimamente.

O nível de proficiência, o uso das línguas e as atitudes linguísticas dos alunos serão analisados através dum inquérito eletrónico destinado aos pais dos alunos. Espero que possa enviar aos pais uma mensagem informativa com uma ligação para o inquérito, através da Wilma ou duma lista de correio eletrónico dos pais.

As Repartições de Educação de Helsínquia, Espoo e Vantaa concederam uma licença para realizar esta investigação, e já lhes foi enviado um inquérito, cujos resultados foram analisados e relatados.

Trata-se duma tese de doutoramento, orientada pelo catedrático Timo Riiho, da Universidade de Helsínquia.

Agradeceria se pudesse responder às perguntas deste inquérito e devolver as respostas através do correio eletrónico até 2 de fevereiro de 2015. Pode escrever as respostas diretamente depois das perguntas no documento Word. Não se esqueça de gravar o ficheiro no seu computador!

Se tiver perguntas, será com muito prazer que darei mais informações sobre o trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

Jarna Piippo, FL
jarna.piippo@helsinki.fi

Inquérito aos professores de português

Informações básicas do professor

Idade

Sexo

País de origem

Ano de chegada à Finlândia

Formação

Formação pedagógica

Trabalho como professor de língua materna (quantos anos) na Finlândia

Trabalho como professor de língua materna noutros contextos

Outra(s) experiência(s) laboral/-rais

Número de grupos que ensina

Número de alunos inscritos

Número aproximado de alunos que frequentam as aulas com assiduidade

(Note: Não se esqueça de gravar o documento no seu computador!)

Perfil e papel de professor (Teacherhood)

Que tipo de experiências tem de quando foi aluno de ensino de línguas?

Algun dos seus professores de línguas foi particularmente bom ou mau? Porquê?

Usa os mesmos métodos que os seus antigos professores? Se sim, quais?

Porque decidiu ser professor?

Como se define enquanto professor?

Que tipo de professor gostaria de ser?

Como define o seu ensino?

Porque ensina desta forma?

Alguma vez mudou o seu estilo de ensino? Se sim, quando e porquê?

Que significa a língua portuguesa para si?

E a finlandesa?

Tem conhecimentos de outras línguas? Se sim, de quais?

Que tipo de posição ou papel tem na escola / na sala de aulas / na comunidade imigrante?

Sentiu-se especialmente bem sucedido em algum papel ou situação? Se sim, em qual?

Entrou alguma vez em conflito na escola / na sala de aulas / com os pais? Se sim, relate um episódio à sua escolha.

Sente que forma parte de uma comunidade laboral? Se sim, qual?

Como considera o ambiente de trabalho nessa comunidade e nas escolas onde trabalha?

Pode confiar nas pessoas com quem trata no trabalho?
Sente que é tratado em pé de igualdade com os colegas?
Como funciona a circulação da informação entre os professores, as famílias dos alunos, as escolas e a Repartição da Educação?
Acha que o seu trabalho é valorizado?

Gosta mais de alguns alunos ou grupos do que de outros? Porquê?
Considera-se mais como professor ou como educador? Porquê?
Considera-se mais como um professor tradicional ou como um orientador da aprendizagem?

Planificação e implementação do ensino (objetivos, conteúdos, atividades, métodos e meios)

Que tipo de objetivos propõe para o seu ensino?
Prepara algum plano curricular para cada grupo ou aluno individual?
Leu a recomendação para o plano curricular do ensino das línguas maternas, da Direção Geral do Ensino? Se leu, como avalia os seus objetivos?
Se tiver um plano de estudos de português, como o obteve? Como avalia os seus objetivos?
Se elabora uma planificação para cada aula, o que costuma escrever nela?

Como é uma típica aula sua?
O que ensinou na última aula que deu?
Quais são os conteúdos que mais gosta de ensinar?
Quais são as atividades que os alunos mais gostam?

Se diferencia o ensino nas aulas, segundo a idade e o nível dos alunos, como o faz?

Como tenta motivar os alunos que não têm interesse pelo ensino?

Dá trabalhos de casa? Se sim, de que tipo?

Fala unicamente português ou também fala finlandês nas aulas? Com que critérios define a gestão das línguas em sala de aula?
E os alunos? Que línguas utilizam na sala de aula?

Que tipo de exercícios de expressão oral fazem os alunos?

Que tipo de textos se leem, e como se trabalham os mesmos?
Que modelo(s) de caligrafia ensina aos alunos?
Que atividades de expressão escrita desenvolve com os alunos?

Que tipos de vocabulário ensina e como?

Que aspetos gramaticais ensina e como?

Costuma comparar a pronúncia, o vocabulário e as estruturas das diferentes variedades de português?

Costuma comparar o português e outras línguas, nomeadamente o finlandês? Porquê?

Se sim, quando e como o faz?

Que literatura ensina e como, quais são os livros que se leem, e como se trabalha com os textos?

Que aspetos de história e cultura ensina e como?

Como trata os media (TV, rádio, internet, meios de comunicação social)?

Que meios tecnológicos tem à sua disposição em sala de aula?

Quanto usa os meios que referiu?

Qual é a sua atitude perante o ensino através dos meios tecnológicos? Favorece o seu uso?

Se tiver ligação à Internet nas suas salas, como a aproveita?

Promove o uso de redes sociais em língua portuguesa, com vista a uma prática extra-escolar da língua? Se sim, como?

Como é que os alunos conseguem os materiais de estudo precisos (cadernos, lápis, borrachas)?

Tem à sua disposição outros materiais (papel, lápis de cores, cola, fita-cola, materiais para trabalhos manuais, carimbos, plasticina, etc.)?

Pede aos pais para comprarem um manual escolar? Se sim, e quais são os livros que usam?

Prepara fotocópias através de materiais disponíveis? Se sim, quais?

Prepara fotocópias de fabrico próprio? Sobre que tipo de conteúdos?

Usa materiais autênticos? Se sim, de que tipo (jornais, gravações, etc.)?

Simula situações reais nas aulas (actos de fala dramatizados, etc.)?

Participa nos eventos da escola com os seus alunos (semanas internacionais, etc.)?

Organizou reuniões de pais? Se sim, quais foram os temas discutidos?

Avaliação do próprio ensino e da aprendizagem dos alunos

Como avalia o seu trabalho como professor?

Acha que teve sucesso este ano no seu trabalho? Justifique.

Quais são os seus pontos fortes como professor? E fracos?

Acha que deveria desenvolver mais algumas habilidades como professor? Porquê? Se sim, diga ainda quais?

Foi informado / Recebeu formação sobre a avaliação dos alunos (preparação dos diplomas)?

Informou os pais sobre os critérios de avaliação?

Considera adequada a forma de avaliação atual?

Estaria disposto a usar uma avaliação numérica?

Ouviu falar do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e o Portefólio Europeu de Línguas? Se o conhece, o que é que acha sobre a sua aplicação no ensino das línguas maternas?

Faz exames / testes aos alunos? De que tipo?

Verificou se os alunos avaliam a sua própria proficiência? Como?

Os alunos comparam as suas habilidades com as dos outros?

Como avalia o nível dos novos alunos?

Se tivesse de avaliar os conhecimentos médios dos seus alunos (apesar das grandes diferenças individuais) nas diferentes áreas da proficiência linguística, como seria? Marque com um X:

	excelente	bom	satisfatório	suficiente	fraco
compreensão oral					
produção oral					
leitura					
escrita					
Interação verbal oral					
Interação verbal escrita (cartas, mensagens, SMS)					

Factores que influenciam o ensino

O seu trabalho didáctico é dificultado pelos seguintes factores (marque com um X):
muitíssimo (5) / muito (4) / bastante (3) / não muito (2) / não se apresentam (1)

Eventuais problemas	5	4	3	2	1
Os horários não estão prontos no início do ano letivo					
As listas dos alunos não estão prontas no início do ano letivo					
A informação não circula bem entre a Repartição e dos professores					
A informação não circula bem entre o professor e os pais dos alunos					
As salas de aulas não são adequadas para o ensino de línguas.					
O equipamento das salas é insuficiente.					
Os alunos não têm materiais (lápiz, borrachas, cadernos)					
Não existem materiais disponíveis (livros de texto, manuais didácticos)					
Os horários são complicados					
Os lugares das aulas são complicados					
O professor tem que circular entre várias escolas					
Os grupos são heterogéneos relativamente à idade dos alunos					
Os grupos são heterogéneos relativamente ao nível de conhecimentos					
Os alunos (ou os seus pais) provêm de vários países lusófonos diferentes					

Os problemas de aprendizagem dos alunos					
Os problemas de comportamento e de concentração dos alunos					
A disciplina dos alunos					
As atitudes negativas dos alunos					
A falta de motivação dos alunos					
As faltas às aulas dos alunos					
Os alunos chegam atrasados e saem antes da hora das aulas					
As atitudes negativas dos pais					
As atitudes negativas do restante pessoal da escola					
Falta de apoio do chefe					
Mau ambiente nas escolas					
Falta de comunidade laboral					
Falta de possibilidades para influenciar no próprio trabalho					
Falta de formação complementar					
Falta de competência em finlandês					
Contrato temporário, incerteza da continuação do trabalho					
Falta de plano de estudos concreto					
Falta de professores auxiliares					

Outros fatores, quais?

Para os problemas que referiu como dificultando muitíssimo ou muito o seu trabalho, que sugestões de melhoria sugere?_/ Que tipo de soluções desenvolve perante os desafios das suas funções?

Sente que pode influenciar no seu ensino? (Apresentou p.ex. as suas sugestões aos seus chefes ou colegas? Acha que conseguiu melhorar a situação através da sua intervenção?)

Acha que nas aulas deveria haver professores auxiliares, p.ex. pais de alunos ou falantes nativos voluntários?

Acha que o Estado deveria financiar também a organizadores privados de ensino da língua materna?

Muitíssimo obrigado pelas suas respostas!

ISBN 978-951-51-2673-3
UNIGRAFIA
HELSINKI 2016